



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

SIMONE LESNHAK

**O SUJEITO NA RELAÇÃO COM O OUTRO POR MEIO DA
ESCRITA: A APROPRIAÇÃO DE MODOS DE DIZER PARA
INSERÇÃO PROFISSIONAL NA ESFERA JURÍDICA**

Florianópolis
2014

SIMONE LESNHAK

**O SUJEITO NA RELAÇÃO COM O OUTRO POR MEIO DA
ESCRITA: A APROPRIAÇÃO DE MODOS DE DIZER PARA
INSERÇÃO PROFISSIONAL NA ESFERA JURÍDICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lesnhak, Simone

O sujeito na relação com o outro por meio da escrita : a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica / Simone Lesnhak ; orientadora, Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2014.

376 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. formação e inserção profissionais. 3. esfera acadêmica. 4. eventos e práticas de letramento. I. Cerutti-Rizzatti, Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

A Mary,
com eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela transformação e força.

A minha família: Maurício, por acreditar em mim, pelo amor e presença, e aos meus filhos, pelo carinho, compreensão e colaboração incondicionais.

À Professora Rosana Mara Koerner, pela ajuda no delineamento do objeto e pelo incentivo acadêmico e profissional.

À Professora Maria da Graça Albino de Oliveira, pela crença no potencial de doutora(nda).

Ao Professor José Luiz Meurer (*in memoriam*), pela acessibilidade e pela oportunidade.

Ao meu amigo Anderson, pelo encorajamento e pela confiança.

Aos meus professores, familiares, amigos, pela contribuição na minha constituição.

Aos professores constituintes da banca, Dra. Jane Quintiliano, Dra. Andréa Maristela Bauer Tamanine, Dra. Rosana Mara Koerner, Dra. Adriana Kuerten Dallagnelo e Dra. Rosângela Pedralli, bem como aos suplentes da banca Dra. Viviane Heberle e Dr. Sandro Braga, pela disponibilidade.

Às estudantes participantes da pesquisa e aos professores orientadores do Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE São Bento do Sul, pelo aceitação da condição de participante das atividades.

À Universidade da Região de Joinville – Campus São Bento do Sul –, pelo apoio institucional e auxílio financeiro.

À Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, quem acreditou em minha capacidade, em minha força, em minha superação; pela incansável, dedicada, encorajadora orientação e leitura dos textos. Se hoje eu sou este sujeito, muito deste em que me constituí deve-se à interação, mediada pela linguagem afetuosa, crível, com a qual ela sempre se dirigia a mim.

RESUMO

Esta tese tomou como objeto de pesquisa a formação acadêmica de estudantes de Direito em estágio curricular no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Campus São Bento do Sul – para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica*, com a seguinte questão geral de pesquisa: *No Núcleo de Práticas Jurídicas em estudo, como se dá a formação acadêmica dos participantes de pesquisa para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica e como essa formação incide sobre suas práticas de letramento?*. A ancoragem teórica contempla uma proposta de articulação entre três construtos conceituais: a antropologia da linguagem no que respeita aos estudos do letramento, a filosofia da linguagem no âmbito do ideário bakhtiniano e a psicologia da linguagem no que concerne ao pensamento vigotskiano, o que se sustenta na compreensão de que, ressalvadas as especificidades de cada qual deles, há convergências nas concepções de *língua* e de *sujeito*, considerando que os sujeitos se apropriam da cultura na relação com o outro, sendo essa relação semioticamente mediada. Trata-se de pesquisa qualitativa interpretativista, configurada como estudo de caso do tipo etnográfico, cuja realização previu imersão pelo período de um ano e meio no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – *Campus* São Bento do Sul. Durante esse tempo, foram gerados dados a partir de vivências junto a quatro estudantes de Direito em fase de estágio curricular no Núcleo campo de estudo. Os resultados, obtidos por meio da geração de dados nesse período, indiciam o gênero *petição* como preponderante na interação das estudantes participantes de pesquisa com membros da *esfera jurídica*. Os textos produzidos nesse *gênero* configuravam-se, inicialmente em uma visível *replicação* de modelos arquivados no Núcleo, sendo evocadas as *leis* e as *jurisprudências* como principais fontes do Direito; ao final do processo, tal *replicação* começa a abrir espaços para o efetivo *reportar* do discurso de outrem a partir dessas mesmas fontes. Em razão da abordagem restrita a esse *gênero* da *esfera jurídica*, os resultados do estudo sinalizam para a necessidade de interação dos estudantes com outros *gêneros do discurso* da *esfera* do Direito a fim de facultar-lhes condições de efetiva *inserção* nessa *esfera* no que respeita aos *modos de dizer*. Quanto às relações intersubjetivas empreendidas no Núcleo, os dados apontam para a importância de as interações professores-estudantes serem ampliadas de modo a potencializar a

apropriação conceitual na busca de uma maior autonomia discente em relação à heteronomia docente. Caracterização de vivências em *eventos de letramento* das *esferas familiar, escolar, acadêmica e profissional* sinalizam para ressignificação das *práticas de letramento* dessas estudantes quando da formação para o exercício profissional, apesar de elas avaliarem como insuficiente sua apropriação de conhecimentos relativos à área cível nessa mesma formação . Os dados indiciam a necessidade de abrangência de outras áreas nas atividades profissionais planejadas no Núcleo, assim como a importância de os estudantes participarem de *eventos de letramento* externos à universidade, em instituições jurídicas em que podem experienciar a natureza mais ampla das relações, interagindo com outros participantes em *eventos* de outra ordem, de modo a vivenciar em maior amplitude os *modos de dizer* e os *modos de fazer* da *esfera jurídica*.

Palavras-chave: formação e inserção profissionais; esfera acadêmica; eventos e práticas de letramento.

ABSTRACT

This thesis took as research subject the academic training of law students in curricular internship at the Center for Legal Practice at the University of Joinville Region - UNIVILLE - Campus São Bento do Sul - to interact in *literacy events* required in their professional insertion in the *legal sphere*, with the following general research question: *At the Center for Legal Practice in study how is it given de academic training of the research participants to interact in literacy events required in their professional insertion in the legal sphere and how does this training reflect on their literacy practices?*. The theoretical basis includes a proposal of articulation between three conceptual constructs: the anthropology of language in which respects the literacy studies, the philosophy of language in the context of Bakhtin's ideas and the psychology of language in which concerns the Vigotskyan thought, what it is based in the comprehension that even concerned about their specificity there are convergences in the conceptions of *language* and *subject*, considering that the subjects appropriate the culture in relation to the other and this relation is semiotically mediated. This research is qualitative, configured as a case study of ethnographic kind whose realization expected immersion for a period of a year and a half in the Center for Legal Practice at the University of Joinville Region - UNIVILLE - Campus São Bento do Sul. During this time, data were generated from experiences with four Law students in curricular internship phase in the Center study camp. The results obtained by generating data in this period suggest the *gender petition* as majoring in the interaction of the students research participants as members of the legal sphere. The texts produced in this *genre* were configured initially in a visible *replication* of models archived at the Center being evocated the *laws* and *jurisprudence* as main Law source; at the end of the process this *replication* begins to open spaces for effective *reporting* the speech of others from these same sources. Because of the restrict approach of this *genre* of *legal sphere* the study results point to the need for interaction of the students with others *discursive genres* of the Law *sphere* in order to give them effective conditions of *insertion* in this *sphere* in what respects the *modes to say*. Regarding the inter-subjective relations undertaken at the Center the data point to the importance of the interactions teacher-student to be expanded to potentialize the conceptual appropriation in search for more student autonomy in relation to the teacher heteronomy. Characterization of experiences in *literacy events* of the *familiar, scholar, academic* and *professional*

spheres point to resignification of the *literacy practices* of these students when training for the professional practice, although they evaluate as insufficient their appropriation of knowledge concerning the civil area in the same training. The data indicate the need of covering other areas in the activities planned at the Center as well as the importance of the students participate in the *literacy events* external to the university, in legal institution in which they can experience the broader nature of the relations, interacting with other participants in different *events*, in order to experience in higher amplitude the *modes to say* and the *ways to do* of the *legal sphere*.

Keywords: professional training and insertion; academic sphere; literacy events and practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensão verbal de <i>petição inicial</i> de Alvará produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	207
Figura 2 – Dimensão verbal de <i>petição inicial</i> de Alimentos produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	208
Figura 3 – Dimensão verbal de <i>petição inicial</i> de Ação de Alimentos produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	210
Figura 4 – Dimensão verbal de <i>petição inicial</i> de Ação Consensual de Alimentos produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	211
Figura 5 – Dimensão verbal de <i>petição inicial</i> de Ação de Conversão Separação/ Divórcio produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	214
Figura 6 – Dimensão verbal de <i>petição inicial</i> de Ação de Guarda produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	215
Figura 7 – Dimensão verbal de <i>petição</i> de Contestação produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	216
Figura 8 – Dimensão verbal de <i>petição</i> inicial de Ação de Alimentos produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	217
Figura 9 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Ação de Modificação de Guarda produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	219
Figura 10 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Ação Revisional de Alimentos produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	222
Figura 11 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Ação de Alimentos produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	224
Figura 12 – Dimensão verbal da <i>petição</i> de Contestação produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	227
Figura 13 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Ação de Divórcio Consensual (1), produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	232
Figura 14 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Ação de Divórcio Consensual (2) produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	233
Figura 15 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Ação de Alimentos produzida por <i>DJH.</i> e <i>KAG.</i>	234
Figura 16 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Conversão de Separação em Divórcio (1) da cliente <i>SS.</i> produzida por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	234
Figura 17 – Petição Inicial de Conversão de Separação em Divórcio (2) da cliente <i>IAW.</i> produzida por <i>KAG.</i> e <i>DJH.</i>	235

Figura 18 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Execução de Alimentos produzida por <i>KAG.</i> e <i>DJH.</i>	236
Figura 19 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Conversão de Separação em Divórcio produzida por <i>KAG.</i> e <i>DJH.</i>	236
Figura 20 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Alimentos produzida por <i>KAG.</i> e <i>DJH.</i>	237
Figura 21 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Medicamentos por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	238
Figura 22 – Dimensão verbal da <i>petição inicial</i> de Alimentos Consensual por <i>OIC.</i> e <i>BJF.</i>	240
Figura 23 – <i>Print screen</i> de página de perfil de Facebook de <i>BJF.</i>	297
Figura 24 - <i>Print screen</i> de página de perfil de Facebook de <i>BJF.</i>	297

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 INTER-RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E CONCEPÇÃO DE SUJEITO: POSSÍVEIS CONVERGÊNCIAS, SOB UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL, ENTRE A FILOSOFIA DA LINGUAGEM, A PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E A ANTROPOLOGIA DA LINGUAGEM	29
1.1 A LINGUAGEM E AS <i>ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA</i> : OS <i>SIGNOS</i> IDEOLÓGICOS EM ENUNCIADOS NOS <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i>	41
1.1.1 Um olhar sobre o signo ideológico.....	41
1.1.2 A concretização da linguagem em <i>enunciados</i> : para além das palavras e das orações como unidades isoladas do sistema linguístico abstrato.....	49
1.1.3 Os <i>gêneros do discurso</i> : a gênese histórica, social e cultural da linguagem.....	64
2 UM OLHAR PARA OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES DOS CONTEXTOS HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL NAS VIVÊNCIAS DOS SUJEITOS MEDIADAS PELA ESCRITA	79
2.1 <i>MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO</i> DE LETRAMENTO: A ESCRITA SOB DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS	87
2.2 <i>EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> : EM BUSCA DE COMPREENDER OS USOS DA ESCRITA.....	94
2.3 UNIVERSOS GLOBAL / LOCAL E LETRAMENTOS DOMINANTES / VERNACULARES: UMA DISCUSSÃO SOBRE PREPONDERÂNCIAS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOMINANTES NA ESFERA DO DIREITO	103
2.4 A ESCRITA NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i> : IMPLICAÇÕES DE UMA ABORDAGEM SOCIAL DOS USOS DESSA MODALIDADE DA LÍNGUA.....	110
3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES NO ESTUDO DA APROPRIAÇÃO DE USOS SOCIAIS DA ESCRITA DA ESFERA JURÍDICA	123

3.1 <i>DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS MEDIADAS PELA LINGUAGEM</i>	127
3.1.1 Dos conceitos <i>espontâneos</i> aos <i>científicos</i>: relações entre os processos de ensino e de aprendizagem e a apropriação conceitual	132
4 EM BUSCA DE DADOS NO LÓCUS DAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: UM ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DA UNIVILLE	139
4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	139
4.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA	144
4.2.1 Breve perfil das estudantes participantes da pesquisa	151
4.2.2 Breve perfil dos professores participantes da pesquisa	153
4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	154
4.3.1 Entrevistas	156
4.3.2 Observação	160
4.3.3 Pesquisa documental	165
4.4 DIRETRIZES DE ANÁLISE	168
5 CONFIGURAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO DA ESFERA JURÍDICA FOCALIZADOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS USOS DA ESCRITA NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DA UNIVILLE	171
5.1 <i>PETIÇÃO</i> EM SEUS DESDOBRAMENTOS: REGULAÇÃO DE RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS HISTORIZADAS NA <i>ESFERA JURÍDICA</i> E ESTUDADAS NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i>	173
5.2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM <i>PETIÇÕES</i> : UM POSSÍVEL <i>CONTINUUM</i> ENTRE <i>REPLICAR</i> E <i>REPORTAR</i> A PALAVRA OUTRA.....	192
5.3 A APROPRIAÇÃO DOS MODOS SOCIAIS DE DIZER NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: MATERIALIZAÇÃO DE SABERES DA <i>ESFERA</i> EM TEXTOS DE <i>PETIÇÕES</i> PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES.....	204
6 RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS ESTABELECIDAS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO PARA EVENTOS DE LETRAMENTO DA ESFERA JURÍDICA	243

7 RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DE DIREITO A PARTIR DE SUA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DE LETRAMENTO NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS	287
7.1 VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NAS <i>ESFERAS FAMILIAR E ESCOLAR</i> : IMPLICAÇÕES DA HISTORICIDADE DOS SUJEITOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	289
7.1.1 Vivências com a escrita na <i>esfera familiar</i> : possíveis implicações para formação acadêmica	290
7.1.2 Vivências com a escrita nas <i>esferas escolar e acadêmica</i> e a historicidade da escrita para a formação acadêmica	300
7.1.3 Vivências com os usos da escrita na <i>esfera jurídica</i> : experiências das estudantes para além da <i>esfera acadêmica</i>	313
7.2 RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DAS ESTUDANTES DE DIREITO: UM PERCURSO DE APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA <i>ESFERA JURÍDICA</i>	322
CONSIDERAÇÕES FINAIS	335
REFERÊNCIAS	349
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	359
ANEXO B – PRIMEIRA PARTE DO <i>DIAGRAMA INTEGRADO</i> ...	361
ANEXO C – SEGUNDA PARTE DO <i>DIAGRAMA INTEGRADO</i> ...	362
ANEXO D – TRADUÇÃO DA TABELA “ABORDAGENS PARA A ESCRITA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR (UK)”	363
ANEXO E – TRADUÇÃO DA TABELA 2 – NÍVEIS DE DIÁLOGO/ISMO EM BAKHTIN.....	364
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	365
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS NA SEGUNDA ETAPA DO ESTUDO	367
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ORIENTADORES NA SEGUNDA ETAPA DO ESTUDO	371

INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado “O sujeito na relação com o outro por meio da escrita: a apropriação de modos de dizer¹ para inserção profissional na esfera jurídica”, tem como ancoragem uma proposta de articulação entre três construtos teóricos: a antropologia da linguagem no que respeita aos estudos do letramento, a filosofia da linguagem no âmbito do ideário bakhtiniano e a psicologia da linguagem no que concerne ao pensamento vigotskiano². O foco de pesquisa é a formação acadêmica de estudantes de Direito em estágio curricular no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Campus São Bento do Sul – para interagirem em *eventos de letramento*³ requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica*, tematizando como essa formação – permeada pelas relações intersubjetivas estudante-professor, estudante-estudante –, incide sobre suas *práticas de letramento*.

Essa proposta de articulação teórica, que vimos chamando de *simpósio conceitual*, resulta de discussões de nosso grupo de pesquisa, chamado Cultura Escrita e Escolarização e atuante no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina. Dessa proposta tem resultado algumas publicações as quais especificam as bases do *simpósio* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA,

¹ Ainda que a expressão *modos de dizer*, que perpassa esta tese desde o título, possa remeter a bases da análise do discurso francesa, tomamo-la, aqui, como *modos sociais de dizer*, em relação com *modos sociais de fazer*, em compreensão estreitamente vinculada ao conceito de *gêneros do discurso* tal qual é tomado pelo ideário bakhtiniano, articulações que vemos em Medvedev (1985 [1928]) e em Bakhtin (2002 [1952-53]).

² Registramos nossa ciência, desde aqui, acerca das diferenças entre categoria fundante dos ideários vigotskiano e bakhtiniano – a *atividade humana*, em uma vinculação à modernidade – e a categoria fundante dos estudos do letramento – a *cultura*, em uma vinculação à alta modernidade. Tal qual registraremos à frente, porém, entendemos que a concepção de *sujeito* situado na história e na cultura, e a concepção de língua (neste caso, modalidade escrita) como prática social nos facultam a proposição dessas articulações.

³³ Registramos a lógica para o uso das marcações ao longo desta tese: usaremos itálico para tomadas metalinguística conceituais; aspas simples para duplos sentidos; aspas duplas para revozeamento de autores e, excepcionalmente, de participantes de pesquisa. Os excertos de entrevista, por sua vez, obedecerão a outras marcações a serem informadas mais à frente nesta tese.

2014; CERUTTI-RIZZATTI; LESNHAK, 2014), bases que retomaremos no corpo teórico desta tese.

Tais discussões partem da compreensão de que, entre as perspectivas bakhtiniana, vigotskiana e dos estudos do letramento, ressaltadas as especificidades de cada qual delas, vemos convergências – não isomorfias – nas concepções de *língua* e de *sujeito*. Entendemos que os *sujeitos* se apropriam da cultura na relação com o outro, sendo essa relação mediada pela *língua/linguagem*⁴. Trata-se do *encontro* (PONZIO, 2010), concebido sob a perspectiva de que, por meio da linguagem, os sujeitos incidem uns sobre os outros na constituição de sua historicidade. Ainda, com base em uma visão antropológica, lidar com a linguagem implica tomá-la na articulação com a cultura, com a sociedade e com a história, em relações ecológicas (BARTON, 1994).

Sob o foco deste estudo, quanto à universidade, importa considerar que é um espaço no qual os sujeitos estabelecem relações intersubjetivas para a apropriação da cultura, relações essas mediadas pela *linguagem*. E, em se tratando do Curso de Direito, importa considerar que tais relações se estabelecem, na *esfera jurídica*, em usos materializados em textos nos *gêneros do discurso*⁵ dessa mesma *esfera*. Interessa-nos, assim, compreender como se dá, no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas em questão, a formação acadêmica para a participação dos futuros bacharéis em *eventos de letramento na esfera jurídica*, *eventos* nos quais tais *gêneros* instituem as relações intersubjetivas⁶.

⁴ Entendemos que nossa inserção no ideário histórico-cultural nos libera de distinções entre *língua* e *linguagem*, as quais são comuns na Linguística Teórica. Do ponto de vista histórico-cultural, ambas – *língua* e *linguagem* – existem e são objeto de estudo no que respeita às relações intersubjetivas.

⁵ Esta expressão será recorrente nesta tese: ‘textos materializados em gêneros do discurso’. Ela decorre de nossa compreensão de que as relações intersubjetivas só podem se dar no âmbito dos *gêneros do discurso*, os quais se caracterizam por uma *dimensão social* e por uma *dimensão verbal* (com base em RODRIGUES, 2005); e nesta, a *dimensão verbal*, está o processo de textualização propriamente dito, o qual, por sua vez, só pode ter lugar no âmbito da *dimensão social*. Não entendemos possível dizer que *gêneros* se materializam em *textos* porque, em nossa compreensão, isso seria um reducionismo da concepção de *gêneros*, concebidos como isomórficos à *dimensão verbal*.

⁶ Ao longo deste estudo, lidaremos, no escopo do já mencionado *simpósio*, com conceitos do campo dos estudos do letramento – a exemplo de *evento de letramento* –, tanto quanto com conceitos do ideário bakhtiniano – a exemplo de *gêneros do discurso* –, assim como com conceitos derivados da perspectiva

Nessa discussão, importa considerar que os cursos de graduação em Direito têm como diretriz – se considerarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Direito (BRASIL, 2004) – promover “[...] sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais [...]”. Nesse processo, importa familiarização com os usos da escrita que medeiam relações intersubjetivas na *esfera jurídica*, o que implica apropriação dos *gêneros do discurso* próprios dessa *esfera*.

A UNIVILLE, quanto às atividades do curso de Direito, no Núcleo de Práticas Jurídicas campo desta pesquisa, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Direito – PPC (2010), apresentado no Regulamento dos Estágios do Curso de Direito da UNIVILLE – objetiva desenvolver aulas práticas simuladas das atividades dos operadores jurídicos, contatos com clientes, prestação de assistência extrajudicial e judicial, elaboração de peças processuais necessárias ao ajuizamento de ações e seu andamento, acompanhamento do processo, realização de audiências até a entrega da prestação jurisdicional.

Em se tratando das ações desse Núcleo, importa considerar que, na área do Direito, não há fato, ação, sem formalizações por meio do texto escrito, em que pesem alterações que tem havido contemporaneamente e às quais faremos menção no corpo desta tese. Assim, não só no PPC (2010), mas nas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2004), registra-se a necessidade de o estudante desse curso apropriar-se dos usos da escrita tal qual se instituem nos *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*. Quanto a esse percurso de apropriação, nos processos de escolarização, em quaisquer graus de ensino, o professor age como o interlocutor mais experiente, responsável por promover condições para que se consubstanciem a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* dos estudantes.

vigotskiana – a exemplo de *apropriação da cultura*. É importante, pois, o registro, desde este início, de que não é nosso propósito colocar esses conceitos nem em justaposição, nem em comparação, nem em sobreposição. Na condição de *simpósio* sob a qual tomamos esses três construtos teóricos, nossa proposta é de colocar os conceitos respectivos a cada qual desses construtos em *dialogia*. Assim, como explicitaremos em diagrama à frente, no aporte teórico, tomamos, para os fins desta tese, os *gêneros do discurso* como constitutivos do *ato de dizer* – neste caso, *dizer* por escrito – no âmbito dos *eventos de letramento*.

Nessa condição de interlocutor mais experiente, parecem-nos implicadas discussões relacionadas a concepções de *sujeito*, *língua* e *identidade*, requerendo-nos considerar que, nos processos de ensino e de aprendizagem mediados especificamente pela modalidade escrita da língua, nem todos ensinam da mesma forma tanto quanto nem todos aprendem da mesma maneira. Sob essa perspectiva, entendemos que teorizações sobre *letramento* nos oferecem conceitos que têm relação com questões pedagógicas e sociais de fundo em se tratando dos usos da escrita, entendendo que as atividades de ensino de língua no que respeita à modalidade escrita, implicam participação dos sujeitos em *eventos de letramento*, pois tais experiências com a escrita, em tese, incidem sobre as suas *práticas de letramento*.

Assim considerando, delinearíamos a questão geral de pesquisa que moveu a realização desta tese: *No Núcleo de Práticas Jurídicas em estudo, como se dá a formação acadêmica dos participantes de pesquisa para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica e como essa formação incide sobre suas práticas de letramento?* Essa questão geral desdobrou-se em três questões-suporte. A primeira delas teve como foco a configuração dos *gêneros do discurso na esfera jurídica* e foi assim enunciada: a) *Considerando que, nos eventos de letramento, o ato de dizer se materializa em textos em gêneros do discurso específicos, como se configuram os gêneros da esfera jurídica que são focalizados nos processos de ensino e de aprendizagem neste Núcleo?* A segunda questão suporte teve como foco as relações intersubjetivas e foi assim enunciada: b) *Como se caracterizam, no Núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudante-estudante e estudantes-professores – no processo de formação acadêmica foco da questão central de pesquisa?* A terceira questão-suporte, enfim, teve como foco *os eventos e as práticas de letramento* e foi assim enunciada: c) *É possível depreender ressignificações nas práticas de letramento dos estudantes em questão considerada sua participação, no âmbito do Núcleo, em eventos de letramento relativos à esfera jurídica? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais ressignificações?*

Em estreita convergência com essas questões de pesquisa, a realização desta tese norteou-se pelo seguinte objetivo geral: *Caracterizar analiticamente, no Núcleo campo de estudo, a formação acadêmica dos participantes de pesquisa para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica, depreendendo se e, em caso afirmativo, como essa formação incide sobre suas práticas de letramento.* Tomando como base as

questões-suporte, os objetivos específicos considerados para a busca de respostas são: a) descrever analiticamente, no âmbito do processo de formação profissional, a configuração dos *gêneros do discurso da esfera jurídica que são focalizados nos processos de ensino e aprendizagem no Núcleo em questão*; b) *caracterizar analiticamente, no Núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudante-estudante e estudantes-professores – no processo de formação acadêmica foco da questão central de pesquisa*; c) *depreender ressignificações nas práticas de letramento dos estudantes em questão considerada sua participação, no âmbito do Núcleo, em eventos de letramento relativos à esfera jurídica e, em as havendo, caracterizar analiticamente tais ressignificações*.

Consideradas as questões de pesquisa e os objetivos – e a intrínseca relação entre ambos –, importa registrar que, em nossa compreensão, este estudo justificou-se pelo interesse, primeiramente, de construção de inteligibilidades sobre a formação dos estudantes do Curso de Direito, tendo como foco os *eventos de letramento* requeridos para a sua inserção na *esfera jurídica*, processo que, em tese, ressignifica suas *práticas de letramento*, implicando apropriação dos usos da escrita profissionais. Tal interesse veio de relatos de estudantes egressos do Curso de Direito da UNIVILLE, os quais descreviam as dificuldades encontradas no início de suas atividades profissionais, a partir de seu estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas, em relação à compreensão dos dizeres da *esfera*, à produção escrita para participação em *eventos de letramento* dessa mesma *esfera*. Na interação com professores da área do Direito, em cursos de formação continuada, assim como por meio de pesquisas realizadas com eles, esses profissionais também descreveram o que entendiam ser uma insuficiência nos resultados quanto ao trabalho de orientação do exercício profissional – eles percebiam diferentes resultados desenvolvendo as mesmas atividades entre os alunos e ansiavam por saber a razão desses resultados distintos, o que se dava de modo a oferecer técnicas e exemplos sobre como se constitui a *esfera* do Direito, assim como promover o exercício de produção de peças processuais entre outras atividades didático-pedagógicas planejadas para o Núcleo.

Esses relatos nos fizeram inferir que se tratava de uma questão a demandar estudos em se tratando da ação didático-pedagógica levada a termo no Núcleo de Práticas Jurídicas, a qual também se configura pela orientação de produção de peças processuais ao longo do Estágio Supervisionado. Esses dados aqui mencionados recrudesceram o interesse por pesquisas da área de Linguística Aplicada, as quais são

resultado de inquietações advindas das minhas⁷ experiências profissionais com cursos de graduação na UNIVILLE em São Bento do Sul, bem como no campus de Joinville, tais como Letras, Pedagogia, Direito, Educação Física, entre outros, nos quais atuo em disciplinas voltadas à produção textual acadêmica e profissional, bem como a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre o ensino da escrita. Em 2006 e 2007, tais projetos tiveram por objetivo estudar a ação didático-pedagógica dos professores de Língua Portuguesa em uma abordagem focada nos *gêneros do discurso*, norteando-se pelos documentos oficiais nacionais – os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) –, focalizando a compreensão dos professores a respeito dos processos de elaboração didática pautados em teorizações sobre *gêneros do discurso* na aula de Português.

Alguns relatos dos resultados desses projetos foram apresentados nos Simpósios Internacionais de Gêneros Textuais – SIGET (2005; 2007; 2009), assim como por meio da publicação de artigos científicos (KRÜGER; TAMANINE, 2006; KRÜGER, 2009). Como, porém, a minha atividade profissional mais intensa se dava na universidade, em disciplinas no curso de Letras, mas também em Metodologia da Pesquisa e Orientação de Estágio em Cursos das Ciências Sociais Aplicadas, nos projetos de pesquisa a partir de 2008, alterei o foco de interesse para a formação acadêmica e a produção escrita na universidade. Em 2008, levantei dados sobre a leitura e produção de textos em *gêneros da esfera acadêmica* por estudantes dos cursos de Administração de Empresas e de Direito. A partir dessas pesquisas, deparei dificuldades dos estudantes quanto às atividades de leitura e produção de textos na universidade, o que parecia ter implicações em sua formação acadêmica, sendo que as principais dentre elas, segundo respostas dos estudantes a interpelações nossas, eram: a) a orientação oferecida pelos professores para a produção dos textos pelos estudantes; assim como b) as distintas noções e compreensão sobre os textos e suas especificidades por parte de estudantes e por parte de professores – o que nos remete a Lillis (2001) –, suscitando diferentes exigências e avaliações sobre as produções textuais. A partir disso, estendemos o projeto de pesquisa para os anos seguintes (2009, 2010, 2012, 2013), gerando dados acerca de compreensões sobre a leitura e a produção de textos na universidade pelos professores, sobre a sua produção

⁷ Ao longo desta tese, como ocorre aqui, dar-se-á o uso pontual da primeira pessoa do singular sempre que se fizer necessária a explicitação de uma maior proximidade com o processo de pesquisa em seus desdobramentos.

acadêmica para fins didáticos e científicos. Os resultados de algumas dessas pesquisas também foram apresentados em congressos e afins da área da Linguística (XXII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2008; SIGET, 2009; IX Círculo de Estudos Linguísticos, 2010), assim como publicados em cadernos de iniciação científica da UNIVILLE (SCHIEHL; BRUNQUELL; LESNHAK, 2014). Nessas pesquisas, os dados gerados explicitaram a rarefação de experiências em *eventos de letramento da esfera acadêmica* assim como da *esfera profissional* pelos estudantes da UNIVILLE. Durante os cursos de graduação, os estudantes consideram insuficientes *eventos de letramento* que lhes possibilitem ampliar os usos da escrita nas *esferas acadêmico e profissional*.

Este estudo, em se tratando da *esfera jurídica*, retoma também minhas vivências em tais congressos e afins, as quais têm sinalizado para a baixa ocorrência de estudos envolvendo relações entre *gêneros do discurso* e formação profissional no âmbito da linguagem em se tratando dessa mesma *esfera*. A partir de um levantamento de artigos acadêmicos publicados em anais de diferentes edições do Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais – SIGET –, simpósio de grande relevância nesse campo de estudos, registram-se poucos estudos relativos à *esfera acadêmica* e a *jurídica*. Em oito anos, não houve aumento expressivo quanto aos estudos sobre o tema desta tese, assim como sobre as *esferas* em foco⁸⁸. É importante mencionar também que esses estudos não abrangem a convergência teórica que propomos para a análise da formação dos estudantes de Direito em se tratando da sua inserção na *esfera jurídica*.

Apresentados a delimitação do tema, as questões de pesquisa, os objetivos que norteiam esta tese, bem como justificado o nosso interesse pelo tema, importa informar que organizamos este estudo em sete capítulos. Nos primeiro, segundo e terceiro capítulos, trazemos o aporte teórico sobre o qual se estrutura esta tese. As teorias discutidas progredem na busca por tornar compreensíveis nossas concepções de *sujeito e linguagem*, desenvolvendo as ideias de forma a conceber a *linguagem* como instrumento psicológico de mediação simbólica e *signo* como ideológico mediador das relações humanas e o que faculta a constituição do sujeito no âmbito dessas mesmas relações. A linguagem

⁸⁸ Realizei busca nos anais dos eventos dos resumos e artigos completos publicados e cerca de 10% dos trabalhos versavam sobre o tema. No último SIGET (2013), ocorrido em Fortaleza, apesar de ter sido dado foco às *esferas*, ainda assim o número de trabalho não foi além desse percentual.

e seus usos, sob essa perspectiva, materializam-se em enunciados de determinados *gêneros do discurso*. Para esta tese, importa compreendermos que os *gêneros da esfera jurídica* se caracterizam, prevalentemente, como *gêneros secundários*, implicando textos preponderantemente na modalidade escrita da língua. Tratando da escrita, voltamos nossas discussões para as teorias do *letramento*, que focalizam usos sociais da escrita, que se materializam nos *eventos de letramento*, dos quais podem ser depreendidas *práticas de letramento*. Tais usos nem sempre foram assim concebidos, de acordo com a perspectiva antropológica da linguagem, por isso importa-nos trazer noções dos *modelos autônomo e ideológico de letramento*, já que esses dois *modelos* indiciam modos distintos de olhar o agenciamento da escrita pelos sujeitos. Como nosso foco são os usos da escrita na *esfera do Direito*, importa-nos também discutir os *letramentos dominantes* e o *letramento na esfera acadêmica*. O tema desta tese implica, ainda, focalizar a formação acadêmica dos estudantes de Direito, por isso teorizações vigotskianas acerca de *aprendizagem* e *desenvolvimento* fazem parte do aporte teórico. Sob o ponto de vista desses construtos teóricos, as relações intersubjetivas incidem sobre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* do sujeito.

Após essas teorizações, no capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a abordagem empírica, a tipificação da pesquisa, o campo e os participantes, os instrumentos de geração de dados e as diretrizes tomadas para a análise. Nesse quarto capítulo, procuramos descrever todas as etapas desenvolvidas na implementação do *estudo de caso de tipo etnográfico* que se constitui esta tese, uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista.

No quinto, no sexto e no sétimo capítulos, apresentamos a análise dos dados em três fases, de acordo com as questões-suporte de pesquisa, alinhadas à questão central. No quinto capítulo especificamente, analisamos os dados gerados referentemente à configuração dos *gêneros do discurso da esfera jurídica*. Já no sexto capítulo, nosso foco de análise são as relações intersubjetivas implicadas na formação dos estudantes de Direito. Enfim, no sétimo capítulo, os dados analisados dizem respeito aos *eventos* e às *práticas de letramento* dos sujeitos participantes da pesquisa. Finalmente, nas considerações finais, apresentaremos nossas conclusões baseando-nos na questão central de pesquisa e nos objetivos.

1 INTER-RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E CONCEPÇÃO DE SUJEITO: POSSÍVEIS CONVERGÊNCIAS, SOB UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL, ENTRE A FILOSOFIA DA LINGUAGEM, A PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E A ANTROPOLOGIA DA LINGUAGEM

*“É curioso como não sei dizer quem sou.
Quer dizer, sei-o bem, mas não posso
dizer. Sobretudo tenho medo de dizer,
porque no momento em que tento falar não
só não exprimo o que sinto como o que
sinto se transforma lentamente
no que eu digo.”*

(Clarice Lispector)

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a formação acadêmica de estudantes de Direito em estágio curricular no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Campus São Bento do Sul – para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica*, tematizando como essa formação – consolidada nas relações intersubjetivas estudante-professor, estudante-estudante –, incide sobre suas *práticas de letramento*.

Em se tratando dessa formação, cabe ao Curso de Direito – tanto segundo diretrizes nacionais da área como segundo projeto pedagógico do curso da UNIVILLE – instrumentalizar os estudantes para a prática profissional em espaço específico para tal, o Núcleo de Práticas Jurídicas. Espera-se do estudante que ele se insira nesse espaço e se aproprie das especificidades da profissão, habilitando-se para interagir com os demais membros da *esfera jurídica* e com os demandantes do Direito. Nesse sentido, espera-se, ainda, que o estudante se habilite para tornar-se *insider* (KRAMSCH, 1998) nessa *esfera*, apropriando-se de regras, normas e padrões, o que usualmente, nesse universo, limita possibilidades de inovação e transgressão no que diz respeito ao foco deste estudo: os usos da modalidade escrita da língua.

A *esfera jurídica*, em relação a outras *esferas* da atividade humana, tradicionalmente tende a ser uma *esfera* de padrões mais rígidos no que compete a essa modalidade da língua, padrões exigidos no desenvolvimento de atividades em práticas profissionais em

situações muito específicas de interação humana⁹. Quando nos referimos a *padrões*, referenciamos normas, procedimentos, posturas, documentos, registros, ritos, protocolos e afins, cristalizados na tradição da área, que se estende por mais de um século, pois há registros de que o curso de Direito foi uma das primeiras faculdades a serem oferecidas pelas universidades¹⁰ brasileiras, sendo instituído por meio da Lei de 11 de agosto de 1827, pelo Decreto 1.036 de 1890.

Em se tratando da modalidade escrita da língua em sua materialização nos textos em *gêneros discursivos* da *esfera jurídica*, essa tradição parece ser bastante evidente e, como tal tradição, em si mesma, não constitui objeto de nosso estudo, limitamo-nos a mencionar como exemplo dela a manutenção de latinismos que sempre tendeu a ser recorrente na escrita desse campo. Dentre outras implicações, tais padrões, sob vários aspectos ainda herméticos a mudanças mais substantivas, em seus diversos desdobramentos, reverberam no processo de formação dos bacharéis, como sujeitos a serem preparados para se tornarem *insiders* (KRAMSCH, 1998) na sua área profissional.

Considerando implicações como essas, iniciamos nosso aporte teórico com uma reflexão sobre *subjetividade*, porque entendemos que a formação dos estudantes como *profissionais do Direito* requer deles agir em favor da construção de uma identidade profissional, para se constituírem como membros da *esfera jurídica*, o que, em nossa compreensão, demanda a interação do *sujeito* com o *outro*; em última instância a relação *intersubjetiva*. Essa reflexão – desde aqui, assumidamente de base histórico-cultural – nos leva inicialmente a Geraldi (2010a, p. 29), que, ao discutir concepções de *sujeito*, faz referência ao *sujeito instituído* e ao *sujeito constituído*, concepções que entendemos fecundas para nossa reflexão sobre a trajetória e o objetivo da formação da identidade do profissional do Direito. Segundo o autor,

⁹ A Associação dos Magistrados do Brasil – AMB - lançou no dia 11 de agosto de 2005, na Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro (RJ), campanha para simplificar a linguagem jurídica utilizada por magistrados, advogados, promotores e outros operadores da área. Para a entidade, a reeducação linguística nos tribunais e nas faculdades de Direito, com o uso de uma linguagem mais simples, direta e objetiva, está entre os grandes desafios para que o Poder Judiciário fique mais próximo dos cidadãos. A campanha é uma iniciativa da Comissão da AMB para a Efetividade da Justiça Brasileira e, inicialmente, teve como foco os estudantes de Direito. (AMB, 2013)

¹⁰ Site da Presidente da República, Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM-11-08-1827.htm.

o *sujeito instituído* é aquele cujas condições históricas o fazem ser o que é e, nesse sentido, “[...] é capaz de aprender e é capaz de utilizar os instrumentos do passado para construir o futuro (dependendo do ponto de vista, esse futuro há que ser a reprodução do *status quo* do passado)” (GERALDI, 2010a, p. 29). Para caracterizar esse sujeito, Geraldi (2010a) o define como: *determinado*; o *centro*; *pré-existente* ao seu próprio acontecimento; *pronto*, *acabado* nos acontecimentos. Nessa perspectiva, os sujeitos agiriam uniformemente, reproduzindo uma herança cultural pré-estabelecida.

Conceber, por outro lado, *sujeito* como *constituído*, concepção com que compartilhamos nesta tese, implica tomar o *sujeito* como *historicizado*, *constituído* nas interações, nas vivências com a alteridade/outridade, em contato com as diferentes culturas (GERALDI, 2010b), por meio da linguagem, compreendida essa mesma linguagem, aqui, como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Essa concepção de *sujeito* remete a propriedades como responsabilidade, consciência, responsividade, inconclusibilidade/insolubilidade, situacionalidade, propriedades compreendidas por Geraldi (2010b) a partir de perspectivas teóricas bakhtinianas e vigotskianas.

A *responsabilidade*, para Geraldi (2010b, p. 137), é concebida a partir de Bakhtin como fundada no “[...] pensamento participativo e [implica] a participação de cada um no Ser único [de forma] singular e insubstituível [...]”. O autor caracteriza como Ser único e insubstituível aquele que vive a realização concreta do Ser. Segundo Geraldi (2010b, p. 134), “[...] devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”. Já a *consciência* refere-se ao ‘saber o que se faz’, e tal característica poderá ser percebida na materialização desse estado de consciência por meio dos signos (GERALDI, 2010b).

Sobre a característica da *responsividade* ou *responsibilidade*, “[...] toda a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação [...]” (GERALDI, 2010b, 140), ou como concebe o ideário bakhtiniano, uma resposta ativa aos discursos, aos enunciados dos outros ou àqueles já realizados. Assim, tal “[...] encadeamento infinito proposto dá um sentido novo à unicidade do evento: único, mas não isolado. [...] este encadeamento aponta para a constituição social de cada um na relação com os outros e de cada ação individual” (GERALDI, 2010b, p. 140).

A *inconclusibilidade/insolubilidade* é a característica que implica o contato, a interação, a resposta do outro que demanda a completude, por isso Geraldi (2010b, p. 143) explica que,

Deste movimento contínuo entre o eu e o outro, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os acabamentos e as identidades serão sempre múltiplos no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente um e mesmo outro, e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

Já a *situacionalidade* diz respeito à visualização de um tempo e de um espaço, na dimensão cronotópica das vivências humanas, pois “O que define a seleção de uma ação, o que define a avaliação do sujeito é precisamente o futuro, aquilo que ainda não existente está por ser alcançado” (GERALDI, 2010b, 144). No ideário bakhtiniano, segundo Geraldi (2010b), nas enunciações, há um entrelaçamento entre o passado (o histórico), o presente (a situação de interação) e o futuro (a resposta ativa).

Assumimos, assim, o *sujeito* como *constituído*, propondo-nos a olhar essa *constituição* na convergência entre o dialogismo bakhtiniano e os estudos vigotskianos, bases que ancoram Geraldi (2010a), mas também, diferentemente deste autor, na perspectiva dos estudos do letramento, em um simpósio conceitual (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2012), que remete à filosofia da linguagem – Círculo de Bakhtin –, à psicologia da linguagem – ideário vigotskiano –, e à antropologia da linguagem – estudos do letramento, compreendendo tais abordagens como ancoradas, em alguma medida¹¹, em uma base histórico-cultural que, em que pesem suas especificidades, suscita uma visão de *sujeito* constituído na relação com o outro, na eventicidade. Essa visão implica sensibilidade à inserção social e cultural do ser humano, às suas relações intersubjetivas. A linguagem, nessa perspectiva, estabelece o elo entre o *eu* e o *outro* e se materializa em

¹¹ Reiteramos a ciência de que os estudos bakhtinianos e vigotskianos erigem-se a partir de uma epistemologia que tem a *atividade humana* como categoria central, enquanto os estudos do letramento erigem-se sobre uma epistemologia que tem a *cultura* como categoria central. Em que pesem essas especificidades, entendemos que a convergência entre tais ideários é possível porque, em nossa compreensão, a *cultura* é produto humano; logo, relaciona-se intrinsecamente com a *atividade humana*, o que relativiza, a nosso ver, distinções entre filiações desses ideários à modernidade ou à pós-modernidade/alta modernidade.

atividades sociais; é instrumento psicológico de mediação simbólica que institui tais relações interpessoais entre esses mesmos sujeitos historicizados.

Assim, neste estudo, assumimos essa concepção, defendendo a tese de que os sujeitos inseridos no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE, estudantes de Direito, constituem-se como profissionais da área na interação com o outro, nas relações intersubjetivas que estabelecem com os professores, com os demais estudantes, com o cliente, e com o Judiciário; enfim, com os demais sujeitos participantes da *esfera acadêmica* no campo do Direito e da *esfera jurídica*, fazendo-o por meio da linguagem; logo, por meio dos *gêneros do discurso* característicos dessa *esfera*, processo que implica apropriação desses mesmos *gêneros* no âmbito de tais relações intersubjetivas. Assim, pela participação em diversos *eventos de letramento* da área, ressignificam suas *práticas de letramento*.

A noção de *constitutividade* do sujeito, em Geraldi (2010a e 2010b), deriva, como já mencionamos, do Círculo de Bakhtin e se opõe a concepções universalistas segundo as quais os sujeitos nascem prontos, acabados, iguais, ‘tábulas rasas’, vazios. Opõe-se, ainda, a concepções de *sujeito* instituído pela sociedade e atravessado passivamente por suas regras, ou seja, pelas condições históricas que o faz ser o que é. Geraldi (2010b), ancorado no Círculo de Bakhtin, considera que a identidade dos sujeitos se constrói no movimento, na dinâmica que caracteriza a interação humana nas diversas situações sociais. O autor associa a noção de *constitutividade* à ideia de *interação*, lugar de sua realização, em que ocorre a relação com o outro, na qual se gestam as movências.

Nessa discussão importa atenção ao conceito de *interação*, que, para Volóshinov¹² (2009 [1929]), implica agenciamento do *signo*, da expressão semiótica, da palavra como signo potencial de interação humana. Embora nos aprofundemos adiante no ideário bakhtiniano e discutamos com maior profundidade noções tais como a de *interação verbal*, é importante considerarmos que, nessa ótica, é a partir da exterioridade, na relação com o outro, que se dá a organização mental e a apropriação de conhecimentos; assim, só nos parece possível discutir *identidade* – nesse caso, com enfoque na *identidade como profissional de Direito* – na relação com a *alteridade*. Sob essa perspectiva,

¹² Sensíveis à recomendação de Faraco (2012, informação oral), temos tomado esta obra, em nosso grupo de estudos, na tradução para o espanhol, assinada apenas por Volóshinov.

constituímo-nos na situação social mais imediata, no meio social concreto em que estamos inseridos, no grupo social e na época a que pertencemos, fazendo-o por meio de enunciados, na condição de *sujeitos* ativos e responsivos, responsáveis e conscientes. Para Volóshinov (2009 [1929], p. 143),

No existe el pensamiento sin una tendencia hacia una posible expresión y, por consiguiente, fuera de una orientación social de esta expresión. Así pues, una persona hablante, abordada, por decido así, desde su interior, aparece por completo como producto de interrelaciones sociales¹³.

Nesse sentido, a palavra, mesmo exterior ao sujeito, é parte dele e da sua interação com o outro. Ela carrega e, ao mesmo tempo, altera suas especificidades no momento de sua concretização, no momento em que os sujeitos interagem. Não se trata, pois, de palavra estática. O *fluxo do movimento*, a interação, é o lugar ‘de passagem’, e, na passagem, constroem-se “[...] as categorias de compreensão do mundo vivido, nem sempre percebido e dificilmente concebido de forma idêntica pela unicidade irrepitível que é cada sujeito” (GERALDI, 2010b, p. 31). Assim, a cada nova interação, a palavra constitui-se o lugar das interações verbais, e, na mediação simbólica a que se presta, constroem-se representações não ainda pensadas, novos acontecimentos sobre os quais incidimos e os quais incidem sobre nós no processo de constituição subjetiva que protagonizamos na relação histórico-culturalmente situada com o outro. Segundo Geraldi (2010b, p. 32), as concepções bakhtinianas sobre *sujeito* trazem para o processo de formação da subjetividade o fluxo do movimento do trabalho que se faz cotidianamente.

Já em uma perspectiva mais focada na psicologia da linguagem, importa tratar da constituição do *sujeito* também no que se refere à *aprendizagem* e ao *desenvolvimento*, foco de interesse desta pesquisa, que, nos desdobramentos a que se propõe, busca compreender como se dá a apropriação de *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, processo implicado na formação dos acadêmicos e em sua constituição identitária como membros dessa mesma *esfera*. Segundo Vigotski (2007 [1978]), a

¹³ Tradução: “O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social”.

aprendizagem e o *desenvolvimento* implicam a relação do homem com o mundo, processo mediado pela linguagem, pelos signos. Formar-se profissional do Direito implica tais processos de *aprendizagem* e o *desenvolvimento*. Sirgado (2006) explica que Vigotski considerava dois estímulos para tal: o estímulo natural (interior) e o cultural (exterior) criado pelo homem. A interação e os estímulos externos criam entre os dois tipos de estímulos “[...] uma relação indireta e mediada, exatamente como ocorre com o instrumento técnico na relação do homem com a natureza, [...] resultando em uma ‘forma nova’ à natureza, da qual ele é parte integrante” (SIRGADO, 2006, p. 57). Faraco, Tezza e Castro (2007, p. 101), na perspectiva da filosofia da linguagem bakhtiniana, entendem que

[...] o homem como um ser de linguagem [...] se constrói e se desenvolve alimentando-se de signos sociais, em meio às inúmeras relações interacionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sócio-semiótica, donde emergem seus gestos singulares.

Assim, sob esse olhar que entendemos histórico-cultural, a linguagem é atividade social, e o *sujeito* se constitui nas inter-relações sociais instituídas por meio da linguagem.

Já sob a ótica da antropologia da linguagem, Kramsch (1998) discute *identidade* e *alteridade*, entendendo que a condição do *sujeito* como *insider* em um grupo social implica o reconhecimento desse mesmo *sujeito* como tal, tanto quanto o reconhecimento do grupo em questão no que respeita a tal condição do *sujeito*. A autora concebe que a linguagem está implicada em nossa identidade social e, como tal, entranha e indicia nossa realidade cultural, nossas representações de mundo, nossas crenças, nossas atitudes, nossos valores, nossas experiências. Em se tratando da questão da constituição identitária na interação, histórica e socialmente situada, a autora entende que o organismo humano, ao nascer, é igual, e somente a partir do contato com o outro, com as comunidades discursivas e com a expressão de suas culturas, compreende-se como *insider* ou *outsider* nos diferentes espaços culturais.

A condição de *insider* ou *outsider* referencia, assim, o *sujeito* na relação com outros sujeitos, sendo essa relação com a alteridade fundante na configuração de sua identidade social e cultural. Nessa perspectiva, pois, reiteramos, só nos parece possível tratar de *identidade* na relação com a *alteridade*. Os conceitos de *insider* e *outsider*

remetem, pois, ao compartilhamento ou ao não compartilhamento com os referenciais culturais de um grupo social, a ‘sentir-se parte de’ ou não ‘sentir-se parte de’, tanto quanto a ‘ser reconhecido pelo outro como parte de’ ou ‘não ser reconhecido pelo outro como parte de’ – eis, em nossa compreensão, a constituição da *identidade* necessariamente no encontro com a *alteridade*: na convergência com o ideário bakhtiniano, poderíamos dizer que o outro tem o excedente de visão sobre mim que não me é dado ter em minha incompletude fundante (GERALDI, 2010a). Assim, a legitimação como membro de um determinado grupo social – no caso deste estudo, como membro da *esfera jurídica* – implica o encontro *subjetividade/alteridade*.

Os membros de uma comunidade, por meio da linguagem, considerada por Kramsch (1998, p. 10) como “[...] a social patrimony and a symbolic capital that serve to perpetuate relationships of power and domination [...]”¹⁴, criam e formatam a sua cultura nas relações intersubjetivas mediadas por ela. Kramsch (1998) associa a constituição da subjetividade à noção de *interação*, instituidora da cultura, entendida, neste estudo, na esteira dos pensamentos vigotskiano e bakhtiniano, como a criação de um povo – ou de um grupo –, no curso de sua vida e de sua história, processo que implica incidir sobre o ambiente natural e social (com base em GAČEV, 2011).

Entendemos, pois, que o momento único e irrepitível da situação de interação materializa as representações de mundo por meio das palavras, consideradas também únicas e irrepitíveis já que, após cada acontecimento, voltam à sua abstração, apesar de carregadas de novas representações, para ‘acontecer’ novamente quando tomadas em novas situação de interação humana, o que nos remete ao conceito de *enunciado*, a que voltaremos a seguir. Nesse sentido, a interação provoca esse movimento de construção de novas representações na mente humana: o interno é estimulado a modificar-se pelo social externo, tal como entende o ideário vigotskiano. Somos, assim, sujeitos historicizados, constituídos na interação, na alteridade, no encontro com o outro por meio da linguagem.

Nessa discussão, vale mencionar Faraco (2010, p. 150), para quem a palavra abstrata, “recortada da existência, objetificada” não constitui *ato*. A palavra como *ato responsável* é entendida por Bakhtin (2010 [1924]) sob a perspectiva daquilo que é *irrepitível* na situação de interação, lugar indispensável de sua realização. Assim, para o ideário

¹⁴ Tradução: “[...] um patrimônio social e um capital simbólico que serve para perpetuar relações de poder e de dominação [...]”.

bakhtiniano, as palavras, quando usadas na interação, compõem a eventicidade irrepitível do “[...] ato em sua totalidade, no qual [o sujeito] entra como um ser integral” (FARACO, 2010, p. 150). Assim, ao tomarmos como exemplo os sentimentos da dor e da tristeza, não há como pensá-los, conceitualizá-los; eles somente tomam parte do ser humano, ou seja, pode-se dizer que o homem deles se apropriou, somente quando os viveu, em sua interioridade. Isso remete à arquitetônica real concreta do mundo dos valores vivenciados, processo em que os sujeitos estão unidos por relações concretas no evento singular do existir (FARACO, 2010). Ponzio (2010), com base no ideário bakhtiniano, trata de *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra*, no qual, em nossa percepção e para as finalidades deste estudo, se dá a constituição dos *sujeitos*. Quanto ao *encontro*¹⁵ propriamente dito,

[...] trata-se do ato da palavra, da enunciação como célula viva do falar [...] da palavra na sua singularidade, da enunciação na sua irrepitibilidade [...] fora do lugar em relação aos lugares-comuns do discurso, em relação à língua estereotipada, ao falar homologado [...]; trata-se do ato de palavra, não considerado como abstração, como algo de contemplado ou teoricamente pensado, como objeto examinado de fora de um sujeito que desse não participa (PONZIO, 2010, p. 31-32)

Em se tratando das situações que experienciamos no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE, onde a aprendizagem da linguagem jurídica, para o foco desta pesquisa, remete o olhar aos *gêneros do discurso* que são objeto de ensino, lidamos com esse *encontro*, no que entendemos ser uma ‘licença’ em relação ao pensamento de Ponzio (2010; 2008-09), isso porque o autor não concebe o *encontro* no plano

¹⁵ Ainda que Ponzio (2010; 2013) conceba *encontro* eminentemente no âmbito do que chama de *infuncionalidade*, trazemos o conceito também para as relações que, segundo ele, seriam *funcionais*, com o propósito de propor que, nos processos de escolarização – *funcionais* em sua essência –, a exemplo das relações *infuncionais*, tomemos as vivências humanas como se instituindo entre sujeitos singulares e não entre indivíduos diferenciados entre si apenas no âmbito das grandes categorias macrossociológicas. Não nos deteremos na complexidade dessa questão porque foge ao escopo de nossa discussão. A nota objetiva registrar a consciência de que o autor lida com o conceito de *encontro* na perspectiva da *infuncionalidade* e nós o fazemos na perspectiva da *funcionalidade*.

das relações que entende *funcionais* – estabelecidas para propósitos específicos, em boa parte das vezes de mercado –, mas no plano das relações que entende *infuncionais* – aquelas em que não se atendem a fins específicos, a exemplo das relações amorosas e da literariedade. Nessas, segundo o autor, está a essencialidade humana, a *alteridade absoluta*, o *não álibi para o existir*. Conceber as relações intersubjetivas no Núcleo de Práticas Jurídicas como *encontro* nos leva a tomar o conceito no plano das relações *funcionais*, porque se trata da *esfera acadêmica*, na qual as relações intersubjetivas se estabelecem para fins de formação para o mercado de trabalho. Trata-se, pois, de uma ‘licença’ ao pensamento do autor, risco em que incorremos a partir da vontade de conceber as relações de ensino e aprendizagem sob outra perspectiva, questão a que voltaremos à frente.

Nessa discussão, porém, é importante considerar que a palavra, constitutiva do *encontro*, nos enunciados dos membros mais experientes da *esfera jurídica* tende a representar aos bacharelados mero teoreticismo se não for parte de uma experiência de fato vivenciada e significativa; o Núcleo em questão parece constituir-se sob esse propósito de *vivências*. Para tal parece-nos imprescindível que as situações de interação com o outro mais experiente de fato facultem essas mesmas *vivências* aos acadêmicos. Ponzio (2010, p. 38), na proposição do *encontro*, parte dessa questão: não se trata de uma relação entre dois sujeitos, entre duas palavras,

[...] como se houvesse antes os dois sujeitos, as duas palavras e em seguida a relação entre elas, o encontro. É exatamente a relação, o *encontro* que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso. Sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra.

E esse *encontro* se dá, segundo o autor, com base no pensamento bakhtiniano, pela concreta arquitetônica focada ao redor do eu: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro. Esse movimento de escuta concretiza a palavra outra, porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, descoberta, sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39). O conceito de *encontro* traz consigo, em nossa compreensão, conceitos de *outridade* ou *exterioridade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; BAKHTIN, 2010 [1929]), de *interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), de *movência*

(GERALDI, 2010a), de *fluxo de movimento*, e por que não dizer, do *movimento de pêndulo* (GERALDI, 2010b). Nessa extensão do conceito de *encontro* na qual nos arriscamos, interessam-nos, em se tratando dos estudantes de Direito no Núcleo de Práticas Jurídicas, quando eles se apropriam da linguagem nos *gêneros da esfera jurídica*, assumindo-se como interlocutores nessa mesma *esfera* e, por implicação, nela se constituindo como *insiders* (KRAMSCH, 1998).

Tal processo de constituição, de desenvolvimento, de aprendizagem, de identidade profissional do sujeito não se dá, pois, por um simples percurso de transferência de vivências do *outro*. Nos grupos em que estamos inseridos, os interactantes com os quais contactamos nas interações cotidianas atuam como referenciais culturalmente situados; cada sujeito, porém, “[...] não só reproduz e repete o que foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas respostas no seu processo individual de desenvolvimento” (GERALDI, FICHTNER; BENITES, 2006, p. 185). Assim, “[...] o discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (DANIELS, 2002, p. 12).

Essa discussão assume especial importância no estudo que empreendemos aqui, porque toca na relação *apropriação* dos saberes verbalizados na materialização textual nos *gêneros* nesta *esfera* em contraposição à reprodução das formas de dizer. Quanto ao conceito de *apropriação*, Sobral (2009, p. 161), na vertente bakhtiniana, nos parece especialmente pertinente na menção a essa questão:

A objetivação do mundo consiste na apropriação material e simbólica [desse mesmo] mundo; ou seja, o mundo dado é apreendido em termos das relações que constituem a sociedade no âmbito da história: o que chega à consciência não é o mundo objetivo, mas o mundo lido pelas lentes sociais e históricas dos seres humanos. A apropriação consiste na apropriação do mundo objetivado pelo sujeito individual, que chega a ele e já o encontra transfigurado material e simbolicamente. Assim como a objetivação varia de acordo com o tipo de sociedade e do período histórico, assim também a apropriação varia de acordo com o indivíduo e com as relações sociais de que faz parte. Logo, se a objetivação altera o mundo dado, a apropriação altera o mundo transfigurado.

Para as finalidades deste estudo, a apropriação de modos sociais de dizer e de modos sociais de fazer, tal qual inferimos no ideário bakhtiniano (MEDVEDEV, 1985 [1928]; BAKHTIN, 2002 [1952/53]) implica, em nossa compreensão, constituição de uma identidade profissional, consolidação paulatina da condição de *insider* na *esfera*, assenhoreamento dos processos linguísticos e conceituais ali relevantes, enquanto a reprodução de projetos de dizer de outrem – que, mais à frente, nomearemos como *replicação* – não faculta aos acadêmicos essas mesmas constituição e consolidação. Voltaremos a essa discussão na análise dos dados gerados para esta tese. Consideramos, aqui, à luz do ideário bakhtiniano, que novos modos de conceptualização da realidade implicam novos gêneros, os quais, por sua vez, facultam-nos conceber a realidade de outro modo: trata-se de um imbricamento inseparável entre modos sociais de fazer e modos sociais de dizer.

No fecho desta seção, retomemos ainda Geraldi (2010b, p. 30): “Entre a metafísica idealista e o materialismo mecanicista, pontos extremos, movimenta-se o pêndulo. [...] Em nenhum dos extremos a noção de constitutividade situa a essência do que define o sujeito.” Entendemos, pois, que o *lugar* da constituição do *sujeito* – para as finalidades deste estudo, constituição de sua identidade profissional na relação com a alteridade – é o movimento do pêndulo, com toda a sua dinâmica, que, no vai e vem, se dá de forma diferente: movimentos mais rápidos, mais lentos, mais suaves, mais intensos, idas e vindas que se delineiam nas relações entre subjetividade e *alteridade*. A palavra como *outra palavra*, como *ato responsável*, constitui-se na interação e, por assim ser, diferenciada, única, irrepetível, dinâmica, medeia as relações intersubjetivas no âmbito das quais se delineiam as identidades humanas.

Tendo, pois, registrado as âncoras – concepções de *língua* e de *sujeito* – nas quais aportamos esta discussão e a partir das quais propomos o simpósio conceitual (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2012) que segue, passaremos, na sequência deste referencial teórico a especificar as bases de nossa discussão no tripé em que a assentamos: a filosofia da linguagem bakhtiniana, com ênfase na discussão sobre *signo ideológico*, *enunciado* e *gêneros do discurso*; a psicologia da linguagem vigotskiana, com ênfase na discussão sobre *aprendizagem* e *desenvolvimento*; e a antropologia da linguagem dos estudos do letramento, com ênfase na discussão sobre *práticas* e *eventos* de letramento.

1.1 A LINGUAGEM E AS *ESFERAS DA ATIVIDADE HUMANA*: OS *SIGNOS* IDEOLÓGICOS EM ENUNCIADOS NOS *GÊNEROS DO DISCURSO*

Na primeira seção deste capítulo, discutimos concepções de *sujeito* e de *linguagem* que norteiam este estudo, entendendo que o *sujeito* se constitui nas interações humanas mediadas pela linguagem, a qual viabiliza as relações intersubjetivas nas atividades sociais. Em seus usos, a *linguagem* materializa as representações e as compreensões do mundo vivido e, como afirma Kramsch (1998), ela entranha e indicia nossas experiências, nossas atitudes, nossa cultura. Assim, a *linguagem* é concebida como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1978]) e como *signo ideológico* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Os signos se materializam nas enunciações e não por meio da palavra, da oração, ou seja, por meio de uma unidade isolada do sistema linguístico. A palavra só se transforma em *signo* ideológico quando deixa de ser *frase, oração* e se constitui como *enunciado*.

Importa, porém, verticalizar mais efetivamente nossa discussão sobre a *linguagem*, no que respeita ao *signo linguístico*, pedra de toque do ideário bakhtiniano. Para tanto e considerando o simpósio conceitual já anunciado, iniciamos com uma reflexão sobre *linguagem* ancorada no pensamento vigotskiano, reiterando a concebêmos como instrumento de viabilização da constituição dos sujeitos nas relações com a alteridade, para as finalidades deste estudo nas *esferas acadêmica e jurídica*, e como lugar em que se constroem as representações próprias dessas *esferas*. Por meio da *linguagem*, materializam-se leis, propriedades, regras que norteiam os movimentos dos diferentes grupos sociais em diferentes *gêneros do discurso*. Tais *gêneros do discurso*, os quais se constituem de uma *dimensão social* e de uma *dimensão verbal*, possibilitam diferenciarmos os *enunciados* como pertencentes a uma ou outra *esfera de atividade humana*.

1.1.1 Um olhar sobre o signo ideológico

A concepção vigotskiana de *linguagem*, em sua dimensão psicológica, tem sido fecunda no campo da educação no que diz respeito ao entendimento dos processos cognitivos, da apropriação de conteúdos e da sistematização dos conhecimentos (BEZERRA, 2001). Em seus escritos, Vigotski estendeu o conceito de *mediação por instrumentos* de Engels, entendendo que a mediação na interação homem-ambiente se dá pelo uso de *signos* (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Vigotski (2007 [1978])

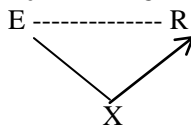
define *signos* primeiramente como elos autogerados que servem de estímulos artificiais, extrínsecos para operações do comportamento humano e sociais. Assim, o que ocorre na memória humana compreende, segundo Vigotski (2007 [1978], p. 32), “[...] a operação [...] para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos”. Para o autor, assim como para o Círculo de Bakhtin, ao contrário de teorias comprometidas com uma filosofia idealista ou uma psicologia subjetivista, o desenvolvimento humano se dá primeiro no nível social e depois no nível individual, isto é, “[...] primeiro, entre pessoas ([dimensão] interpsicológica) e depois no interior [do sujeito] ([dimensão] intrapsicológica)” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 58). Para haver *desenvolvimento e aprendizagem* nas relações intersubjetivas, Vigotski aponta o *signo* como elemento essencial, pois ele constitui, reiteramos, instrumento psicológico de mediação simbólica fundamental na instituição das relações intersubjetivas.

Quanto a essa mediação por meio de signos, segundo Vigotski (2007 [1978], p. 33):

[...] toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo (o que pode ser representado pela fórmula simples $E \leftrightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário (X) entre o estímulo e a resposta.

Disso resulta a seguinte representação apresentada por Vigotski (2007 [1978], p. 33):

Função 1 - Estrutura de operações com signos



Com base nessas proposições vigotskianas, entendemos que, numa situação de interação, surgem diversas situações(-problema) a serem resolvidas pelos interactantes, situações para cujas

resoluções/reações o ser humano precisa de estímulos¹⁶. O elemento que atua na estimulação do pensamento, da ação é o *signo*. Sirgado (2000, p. 56) explica que, nessa função, Vigotski determina que “[...] esse estímulo [o signo] é carregado para o interior da operação (da memória, ou de qualquer outra função), desempenhando o papel de organizador da resposta [...]”. Assim, *desenvolvimento e aprendizagem* implicam a relação do homem com o mundo e com o outro, constituindo processos mediados pela linguagem, pelos signos.

Sobre o *signo* ainda, Sirgado (2000, p. 55) esclarece que se pode supor que o termo *signo*, para Vigotski, num sentido genérico, englobaria dois tipos de signos: os *naturais* e os *artificiais* ou produzidos pelo homem. Vigotski entendia que “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. XXVI). Pode-se compreender, por essa perspectiva, que ocorre uma relação dialética nesse processo, pois os universos pessoal e social se integram, interagem. Vigotski está ocupado em mostrar a continuidade/descontinuidade que existe entre o estímulo natural e o cultural criado pelo homem. Enquanto o primeiro traduz a relação imediata e direta do organismo com o meio, o segundo cria entre eles uma relação indireta e mediada, exatamente como ocorre com o instrumento técnico na relação do homem com a natureza (SIRGADO, 2006, p. 57). Apesar de o autor russo fazer essa analogia entre o instrumento semiótico e o instrumento técnico, Sirgado (2006, p. 58) alerta para a compreensão de que “[...] se a mediação técnica permite ao homem [...] dar uma ‘forma nova’ à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação”. A partir da operação psicológica de incorporação de formas qualitativamente novas e superiores, “[...] o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 34).

Sobre a concepção de *signo*, entendemos haver convergências entre os pensamentos de Volóshinov (2009 [1929]) e de Vigostki (2007 [1978]). Para o primeiro autor, a especificidade do *signo* também

¹⁶ *Estímulo*, aqui, é concebido a partir da perspectiva da psicologia da linguagem vigotskiana, de base histórico-cultural, desvinculando-se de qualquer acepção *behaviorista*.

consiste no fato de situar-se entre os indivíduos organizados, de aparecer como seu ambiente e de servir-lhes como meio de comunicação, de interação, de materialização da consciência. Nas interações humanas e por causa delas, as ‘coisas’ físicas se convertem em *signos*, e adquirem o caráter de elos do pensamento com a cultura, refletindo e refratando outra realidade, assumindo uma valoração ideológica. Nesse sentido, para Volóshinov (2009[1929]), o *signo* é ideológico porque é social.

Tratando do papel de elemento de interação, Volóshinov (2009 [1929], p. 31) entende que “[...] el signo sólo puede surgir en un territorio interindividual¹⁷ [...]”. Os objetos do mundo, os corpos físicos em suas representações, tais como desenhos, pinturas, sons, imagens, etc., são tomados ou usados pelos homens para exteriorizar, materializar o seu pensamento. Essa ação ocorre nas interações humanas, pois “La conciencia se construye y se realiza mediante el material signico, creado en el proceso de la comunicación social¹⁸ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 31). Diferentemente das ideias da psicologia e da filosofia idealista, que consideram que a consciência, o pensamento resultam de operações, reações psicofisiológicas, ou seja, que o *signo* exterioriza aquilo que já foi construído pela consciência, a perspectiva dialógica da linguagem entende que a consciência é “[...] un inquilino alojado en el edificio social de los signos ideológicos¹⁹ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 31). Assim, para o autor, os signos também só se manifestam nas situações de interação humana.

Tomando o signo verbal como exemplo, Bakhtin (2002 [1952/53], p. 326) explica que o sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente linguísticos para expressar formalmente a comunicação entre os sujeitos, ou seja, “[...] a palavra possui completude em sua significação, completude na sua forma gramatical, mas a completude de sua significação é de natureza abstrata [...]” (BAKHTIN, 2002 [1952/53]). Segundo o autor, essas formas só podem transformar-se em *signos* na concretização da compreensão entre interactantes em uma situação concreta de comunicação ou interação. A linguagem, como sistema abstrato, adquire significação quando *alguém* dela faz uso. Eis o papel do sujeito como

¹⁷ Tradução nossa: “[...] o signo só pode surgir em um território interindividual [...]”.

¹⁸ Tradução nossa: “A consciência se constrói e se realiza mediante o material signico, criado no processo de comunicação social [...]”.

¹⁹ Tradução nossa: “[...] um inquilino alojado na construção de signos sociais ideológicos [...]”.

fundamental/fundante do *signo*, embora não o depositário do *signo*, de onde o *signo* emerge, pois, segundo Bakhtin (2013 [1929], p. 33), “[...] um signo é um fenômeno do mundo exterior [...]”, cujo sistema é elaborado por uma sociedade no curso de suas relações sociais.

Sobre a concepção de *signo ideológico*, Volóshinov (1993 [1930]) entende que a ideologia, que implica interpretações da realidade social e natural que são produzidas pela mente humana, encontra-se no material sógnico específico criado pelo homem. Por ‘material específico’, entendamos os signos que materializam a comunicação social, criados num processo de comunicação social em um coletivo organizado. Assim

[...] cualquier cuerpo físico puede ser percibido como imagen de algo, digamos, como imagen del carácter inerte, rutinario y necesario del mundo natural reflejado en un objeto singular. Una semejante imagen simbólica y artística de una cosa física determinada representa ya un producto ideológico. La cosa física se convierte en signo. Sin dejar de ser parte de la realidad material, esta cosa muerta en cierta forma refleja y refracta la realidad²⁰. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 26)

Sobre as ‘coisas’ do mundo, Volóshinov (2009 [1929]) entende que existem os fenômenos da natureza, os objetos técnicos, os produtos de consumo, os instrumentos de trabalho, e tudo pode se converter em signos ideológicos; não se exclui a fronteira entre tais elementos e os signos ideológicos, embora quando “[...] adquire una significación que rebasa los límites de su dación singular²¹ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 27), elas se transformam em signos. Segundo esse autor, os signos se realizam em situações de interação humana, são o meio de comunicação social, portanto a sua significação particular se delinea nessas situações, materializando pensamentos e representações culturais tanto quanto incidindo sobre eles no âmbito das relações intersubjetivas.

²⁰ Tradução nossa: “[...] qualquer corpo físico pode ser percebido como uma imagem de algo, por exemplo, imagem de caráter inerte, rotineiro e necessário do mundo natural refletida em um único objeto. Uma imagem simbólica e artística semelhante de uma determinada coisa física representa um produto ideológico. A coisa física torna-se um signo. Mantendo-se parte da realidade material, esse objeto, de alguma forma, reflete e refrata a realidade.

²¹ Tradução nossa: “[...] adquire um significado que vai além dos limites da sua origem singular [...]”.

Por meio da práxis e valendo-se do uso da língua, o homem cria, desenvolve e consolida seus modos de viver, de agir, de interagir, de (co)instituir suas regras, leis, ideias, de constituir a sua ideologia.

Para Volóshinov (2009 [1929], p. 26), existem as coisas em sua forma material, um objeto qualquer, isto é, “Un cuerpo físico es, por así decir, igual a sí mismo: no significa nada coincidiendo por completo con su carácter natural único y dado”²². Esses corpos físicos, quando usados pelos indivíduos, são carregados de interpretações, de representações que não estão em si mesmos, foram atribuídos a si pelos seus usuários que fazem parte de grupos sociais. Assim, tornam-se reflexos das consciências humanas e sociais, refletindo e refratando a realidade. O processo de reflexão e refração que compreende uma transformação de um objeto físico em *signo*, segundo o autor, é “[...] el proceso de una auténtica transformación de la existencia en el signo, de una verdadera refracción del ser en el signo”²³ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 44). No *signo*, além do seu conteúdo, acompanha-o o ‘acento valorativo’. Desse modo, “En cada etapa evolutiva de la sociedad existe un específico y limitado círculo de temas expuestos a la atención de la sociedad y en los que esta atención suele depositar un acento valorativo”²⁴ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 45). A valoração no *signo* é dada, segundo o autor, pela época e pelo grupo social nos quais esse *signo* atua na cadeia ideológica. O *signo*, pois, tem lugar nas situações de interação, quando se relacionam e se integram valores sócio-histórico-culturais. Assim, a origem do *signo ideológico* não é individual, mas interindividual. “En realidad, es tan sólo gracias a este cruce de acentos que el signo permanece vivo, móvil y capaz de evolucionar”²⁵ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 47).

Para entender melhor como o *signo* e a *ideologia* simultaneamente se realizam – já que, segundo Volóshinov (2009 [1929], p. 28), “Donde hay un signo, hay ideología. Todo lo ideológico

²² Tradução nossa: “Um corpo físico é, por assim dizer, como a si mesmo: não coincide completamente com seu caráter único e dado”.

²³ Tradução nossa: “[...] o processo de uma verdadeira transformação da existência em um signo, de uma verdadeira refração do objeto em um signo [...]”

²⁴ Tradução nossa: “Em cada etapa de evolução da sociedade, há um conjunto limitado e específico de temas expostos para a sociedade, nos quais eles precisam depositar seu acento valorativo [...]”

²⁵ Tradução nossa: “Na verdade, é apenas graças a esta quantidade de acentos que o signo permanece vivo, dinâmico e capaz de evoluir [...]”

posee una significación sgnica²⁶ [...]” –, esse autor entende que precisamos relacioná-los com as formas e condições de comunicação social, sendo a palavra o meio mais puro e genuíno dessa comunicação.

La palabra acompaña, como un ingrediente necesario, a toda la creación ideológica en general. La palabra acompaña y comenta todo acto ideológico. Los procesos de compresión de cualquier fenmeno ideológico (la pintura, la musica, el ritual, el acto ético) no se llevan a cabo sin la participación del discurso interno. Todas las manifestaciones de la creatividad ideológica, todos los demás signos no verbales parecen sumergidos en el elemento verbal y no se dejan aislar y separar de éste por completo²⁷. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 35).

Tomando a *palavra* para exemplificar o processo de criação ideológica, de reflexão e refração da realidade, Volóshinov (2009 [1929], p. 38) o define como “[...] el proceso de una generación dialéctica efectiva en una sociedad, proceso que se inicia en las bases y culmina en las superestructuras²⁸[...]”, entendendo que “La esencia de este problema se reduce, en el plano que nos interesa, al cómo de la existencia real (las bases) determinan el signo, al cómo el signo refleja y refracta la existencia en su proceso generativo²⁹” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 40). O processo de evolução social como um todo procede da infra-estrutura e toma forma nas superestructuras. No caso do *signo ideológico*, o autor entende que acontece da mesma forma: tomar

²⁶ Tradução nossa: “Onde há um signo, há ideologia. Tudo que  ideológico possui um signo [...]”

²⁷ Tradução nossa: “A palavra acompanha, como um componente necessário, a uma criação ideológica em geral. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (a pintura, a música, o rito, o ato tico) não se realizam sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações de criatividade ideológica, todos os outros signos não-verbais parecem imersos no elemento verbal e não pode ser isolado e separado dele completamente”

²⁸ Tradução nossa: “[...] o processo de uma geração dialéctica efetiva em uma sociedade, um processo que se inicia nas bases e culmina com as superestructuras [...]”

²⁹ Tradução nossa: “A essência deste problema reside em entender como a realidade (as bases) determinam o signo, bem como de que modo o signo reflete e refrata a realidade na sua criação”.

o *signo* em seu nível técnico de produção ou isolando o seu componente superficial (ou seja, a sua base), é ficar à margem da substância do fenômeno ideológico, já que, segundo ele, tal fenômeno não se engendra com “[...] los correspondientes trastornos económicos [...]” e com o “[...] valor cognoscitivo [...] en la totalidad de la vida social³⁰” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 40).

Assim considerando, para o autor, a dialética se estabelece na relação recíproca entre a infra-estrutura e as superestruturas, entre as coisas, os objetos e suas transformações, relações entre os sujeitos, relações de colaboração; entre os corpos físicos e os encontros fortuitos da vida cotidiana, as relações de caráter político, as fases transitórias mais íntimas, as efêmeras mudanças sociais. Nesse sentido, o *signo* além do seu caráter meramente físico, adquire ubiquidade social, é assinalado pelo horizonte axiológico dos grupos sociais no momento do uso, grupos esses que vivem em diferentes épocas, culturalmente singularizadas e os quais possuem diferentes índices sociais de valor. Assim, entende-se o *signo ideológico* como reflexão da vida social, refratado pelas interpretações e representações humanas.

A vida humana e social, a práxis, é o lócus do *signo ideológico*. A práxis tem lugar no cotidiano, mas nem sempre reflete a *ideologia do cotidiano*. Por meio da *ideologia do cotidiano*, de acordo com Bakhtin (2002 [1952/53], p. 199), “[...] cristalizam-se os sistemas ideológicos da moral social, da ciência, da arte e da religião [...]”; entretanto a práxis também é influenciada por esses sistemas, os quais dão o tom a essa *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2002 [1952/53]). Assim, o cotidiano das *esferas da atividade humana*, as ações dos sujeitos das diversas *esferas* consolidam o sistema ideológico (constituído pelos signos ideológicos), que, em um movimento de mútua constitutividade, conforma a *ideologia do cotidiano*, a qual, por sua vez, em um movimento dialético, conforma os sistemas ideológicos profissionais, institucionais etc. Os *signos* são os instrumentos de representação dos sistemas simbólicos e ideológicos dos humanos; assim, as representações humanas de quaisquer *esferas* se concretizam nos *signos ideológicos* criados por grupos sociais e profissionais, e são esses signos que também atuam como instrumentos de mediação simbólica nas interações humanas, de modo a instituir relações intersubjetivas com vistas ao *desenvolvimento* dos sujeitos.

³⁰ Tradução nossa: “[...] as dificuldades financeiras relacionadas a [...] ” e como o “[...] valor cognitivo [...] na totalidade da vida social”

1.1.2 A concretização da linguagem em *enunciados*: para além das palavras e das orações como unidades isoladas do sistema linguístico abstrato

Vigotski (2007 [1978]) e Volóshinov (2009 [1929]) são autores que compreendem as interações humanas como mediadas por tais instrumentos simbólicos, de caráter ideológico: os *signos*. O *signo*, nessa perspectiva, é tido como ideológico por excelência, mediando relações intersubjetivas nos grupos sociais das diferentes *esferas da atividade humana*. Constituída de signos, a linguagem viva e concreta se manifesta nas interações humanas, e sua análise nessas situações contribui para que compreendamos como se constroem as superestruturas que incidem sobre as atividades e constituem “[...] as atitudes valorativas em relação a determinado estado de coisas” (FARACO, 2009, p. 21). A linguagem, nesse sentido, torna-se objeto de estudo para esta pesquisa, na concretude das relações humanas, quando deixa de ser expressão linguística abstrata, transforma-se em *signo*, que constitui os *enunciados*.

O *enunciado*³¹, de acordo com Bakhtin (2002 [1952/53]), constitui as unidades reais de comunicação verbal. Para tanto, importa considerar que os estudos linguísticos, de início, concentraram-se na explicação sobre a dimensão sistêmica da língua – o que persiste ainda hoje em discussões da chamada Linguística Teórica –, levando justamente ao que Bakhtin negava em seus escritos: construção de conceitos, proposições e leis universais sobre a linguagem, enfoque em explicações fundamentadas no racionalismo, em leis sistêmicas gerais, em compreensões de uma lógica descontextualizada do uso, tal qual consta em veemente crítica de Volóshinov (2009 [1929]).

A filosofia bakhtiniana quer recuperar, e disso trataremos nesta seção, a fenomenologia da relação entre o ato realizado e o produto dele, o singular, o evento, o ato individual, o subjetivo, o irrepitível e o evêntico, o contexto único e unitário da vida (FARACO, 2009), o que

³¹ Em nota de tradução para Bakhtin (2002 [1952-53]), Paulo Bezerra, escreve: “[...] Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura etc. Por essa razão, resolvemos não desdobrar o termo (já que o próprio autor não o fez!) e traduzir *viskázivanie* por enunciado.” (p. 262) Atentos a esse cuidado do tradutor, manteremos o uso de *enunciado*, valendo-nos do termo *enunciação* apenas quando for parte de citações diretas.

nos leva a particularizar uma discussão sobre *enunciado*. Ponzio (2007, p. 28) destaca esse olhar, compreendendo que

[...] la lingua va caratterizzata anche come *materiale* di lavoro linguistico e non solo come suo *prodotto* e *strumento*. La lingua è anche materiale, nel senso che è oggetto *su cui*, e non solo oggetto *per mezzo del quale*, si realizza il *lavoro linguistico* dei parlanti³².

Aqui, em nossa compreensão, as bases histórico-culturais da concepção de *língua* muito próximas do ideário vigotskiano, que remetem à interação e à metacognição na perspectiva do trabalho linguístico com e sobre a *língua*. Em convergência com essa concepção de *língua* como *atividade social*, Bakhtin (2002 [1952/53], p. 307) discute a *oração* e o *enunciado* e, ao fazê-lo, institui o *enunciado* como o objeto da perspectiva que assume para sua filosofia da linguagem:

[...] [a oração] possui completitude em sua significação, completitude na sua forma gramatical, mas a completitude de sua significação é de natureza abstrata [...] A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal.

Assim, Voloshinov (2009 [1929]) salienta que a *palavra* por si só, desconsiderados fatores outros, não significa de fato. Tais ‘fatores outros’ que dão significado às *palavras*, de acordo com Bakhtin (2002 [1952/53]), tornando-as *enunciados*, são a *interação verbal / social*, o *horizonte social / axiológico*, o *dialogismo*. Sobre isso, Ponzio (2011, p. 21) escreve:

A enunciação é sempre de alguém para alguém: ela deseja uma resposta. Essa resposta ultrapassa os limites do verbal. Ela vive também no entrelaçamento dos atos comunicativos, verbais e

³² Tradução nossa: “[...] a língua é também é caracterizada como material para o trabalho linguístico e não apenas como seu produto e instrumento. A língua é também material no sentido de que é o objeto sobre o qual, e não apenas o objeto por meio do qual, se realiza o trabalho linguístico dos falantes”.

não verbais pelos quais é solicitada e que solicita, aos quais responde e dos quais espera uma resposta.

Sobre *interação social*, já discutimos, nas seções anteriores, que, somente em condições reais de interação humana, a palavra ‘significa’, sendo concebida como instrumento de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007 [1978]); transforma-se em *signo* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); atinge o *status* de *outra palavra* (PONZIO, 2010). Respectivamente, enquanto elemento que se constrói na exterioridade, a palavra materializa o que foi construído na consciência; assim, o significado é dado na situação real de interação; no caso de *signo*, somente quando ele é usado pelos sujeitos dele podem se depreender interpretações e representações sobre os objetos; então, é desse modo que ele se concretiza. Já o *status* de *outra palavra* se dá no *encontro*, em que Ponzio (2010) considera consolidar-se a interação verbal – a frase, a substância abstrata da língua transforma-se em ato, célula viva significativa, da mesma forma que a *palavra* transforma-se em *signo* na relação com a *palavra outra* em situações de interação humana. Uma frase, uma expressão linguística concretiza-se como *enunciado* também no uso, nas interações sociais.

A relação entre enunciação e situação extraverbal não é de simples espelhamento, de simples representação e re-apresentação. A palavra intervém ativamente na situação extraverbal, organizando-a, dando-lhe um sentido, um valor em certos casos, constituindo-o, contribuindo para sua ação prática, para sua permanência ou para sua modificação e superação. Ela estabelece a ligação dos interlocutores com uma mesma situação e, ao mesmo tempo, realizando uma espécie de balanço de avaliação explícita ou implícita de tal situação, indica possíveis ações em relação a ela e as organiza. (PONZIO, 2011, p. 25)

Volóshinov (2009 [1929]) explica que, quando dois indivíduos socialmente organizados interagem, o resultado / o produto dessa interação, a objetivação exterior do pensamento exterior, será a *expressão-enunciado*. Nas diversas situações concretas de interação, materializam-se *enunciados*, que, na concepção de Bakhtin (2010 [1920-24], p. 44), remetem aos *atos responsáveis*.

Cada um dos meus pensamentos, com seu conteúdo, é um ato singular responsável meu [...] tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas [...]

O autor ressalta a importância do contexto de interação, intrinsecamente relacionado à concepção de *cronotopo* (BAKHTIN, 2013 [1975]) – compreendida no âmbito da indissociabilidade das relações temporais e espaciais. A situação de interação, assim, apresenta-se como fundamental e fundante do enunciado. A *frase*, a *oração* é simples expressão linguística, ato psicofisiológico, em seu sistema abstrato de formas linguísticas, em sua “[...] enunciación monológica y aislada³³ [...]” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 151); com o fenômeno social da interação verbal, constitui *enunciado*. Para Volóshinov (2009 [1929], p. 108-109),

[...] se trata de aplicar una forma normativamente adecuada (admitamos por lo pronto su existencia) en un determinado contexto concreto. El no ubica el centro de gravedad en la adecuación de la forma, sino en aquella nueva significación concreta que la forma adquiere en el contexto dado. [...] la tarefa de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente em un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad³⁴.

Trata-se, pois, das implicações interacionais que incidem sobre a forma linguística no *enunciado*. Sem essa mesma forma linguística, não existe *enunciado*; por meio dela o sujeito materializa a significação

³³ Tradução: “[...] enunciação monológica e isolada [...]”

³⁴ Tradução: “[...] trata-se de aplicar uma forma normativamente adequada (uma forma pronta) em um determinado contexto específico. Ela não se situa no contexto de adequação de uma forma, mas naquela significação concreta que a forma adquire em um contexto dado. [...] a tarefa da compreensão, geralmente, não se reduz no reconhecimento de uma forma aplicada, mas na compreensão em um contexto dado e concreto, na compreensão de sua significação em um enunciado, isto é, a sua compreensão nova é o reconhecimento de sua identidade”.

atribuída a seu uso no contexto. Conceber a significação como proveniente do contexto em detrimento de sua conformidade à forma é a essência necessária à construção do enunciado. Volóshinov (2009 [1929], p. 76) explica que, se abstrairmos o contexto de interação, por exemplo, quando tentamos “[...] delimitar el objeto de investigación, de reducirlo a un determinado, visible y compacto conjunto material y objetual, perdemos la propia esencia del objeto estudiado, su naturaliza signica e ideológica”³⁵. Assim, a linguagem em sua materialidade, em sua concretude, como signo ideológico e enunciado só se manifesta no contexto de interação sócio-histórica e cultural. A linguagem fora disso é abstração, é sistema, é forma.

A existência do enunciado remete necessariamente a um determinado *horizonte social* e, portanto, *axiológico*. Bakhtin (2002 [1952/53], p. 326) entende que as escolhas dos elementos da comunicação pelo falante implicam “[...] um destinatário real no todo de um enunciado concreto [...]”, isto é, o horizonte social do locutor; “[...] y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece”³⁶ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 136). Assim, *interação* e *horizonte social* se relacionam na produção do enunciado. Para Bakhtin (2002 [1952/53], p. 321),

[...] enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc. [...].

Se relacionarmos essa ideia à concepção de *signo ideológico*, que materializa as interpretações dos sujeitos, as suas ideologias, podemos entender também que os enunciados carregam as impressões, as percepções, pelo enunciadador, dessas ideologias, no momento em que a comunicação verbal ocorre. Volóshinov (2009 [1929], p. 137) entende que a produção de enunciados implica escolha de elementos linguísticos

³⁵ Tradução “[...] delimitar o objeto de investigação, de reduzi-lo a um determinado, visível e restrito conjunto material e objetivo, perdemos a essência do objeto estudado, sua natureza signica e ideológica”.

³⁶ Tradução: “[...] e ainda que um interlocutor real não exista, sempre prefigura como uma espécie de representante do grupo social a qual o falante pertence”

mobilizados pelo “[...] mundo interior y el pensamiento de todo hombre [...]”, embora “[...] Los estratos más profundos de su estrutura se determinan por las relaciones sociales más duraderas y profundas de las cuales el hablante participa”³⁷ (p. 114). Faraco (2009, p. 24), evocando o pensamento bakhtiniano ao tratar de horizonte axiológico, escreve: “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores [...]”. O Círculo de Bakhtin entende que a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa – “A significação neutra de uma palavra, relacionada com uma realidade efetiva, nas condições reais de uma comunicação verbal, sempre provoca o lampejo da expressividade” (BAKHTIN (2002 [1952/53], p. 311), e essa característica marcará a diferença entre a palavra, a oração e o enunciado, pois se constitui, segundo Bakhtin (2002 [1952/53]), no recurso que expressa a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso, sendo que, no sistema da língua, tal entonação não existe.

A enunciação tem sempre um valor – tanto no sentido de que esta expressa uma avaliação, uma tomada de posição, quanto no sentido de que é objeto de avaliação – que remete para além do sistema dos valores que é a própria língua. O valor da enunciação interpretada pelo enunciador interage com o sentido avaliador do interlocutor, uma vez que a sua própria formulação – a escolha das palavras, a sua colocação sintática – esta em função deste último, sofre as consequências da relação de ‘proximidade/distância avaliadora’ (acordo, desacordo). (PONZIO, 2011, p. 25)

Assim, entende-se que, no ato comunicativo significativo, a produção de enunciados compreende a mobilização, pelo enunciador, tal como aponta Volóshinov (2009 [1929]), de representações e inflexões que, certamente, sofreram, no estágio da materialização verbal, a prova da expressão externa. Considerando que o sujeito age linguisticamente a partir do horizonte social, Ponzio (2010, p. 24) entende que, de um lado está a

[...] consagração do hábito, o óbvio, o situar-se dentro do papel social; de outro lado coloca-se a

³⁷ Tradução: “[...] mundo interior e do pensamento de todo homem [...]”, embora “[...] As camadas mais profundas de sua estrutura se determinam pelas relações sociais mais duradouras e profundas das quais o falante participa”

palavra diferente, a outra palavra, como expressão do valor de cada um, deslocada, fora dos lugares-comuns do discurso; a palavra diferente na qual existe a singularidade de cada um [ciascuno], não o “cada um” [ognuno]³⁸, não esse um enquanto tal assim e assim, conotado segundo a sua identidade, o seu pertencimento.

O *enunciado* agrega o já-dito e o único, o irrepitível. Ao mesmo tempo em que estamos nos reportando a valores, a regras, a costumes, a modelos, a ideologias construídas socialmente, em meio a grupos sociais, nas suas interações, produzimos o novo, a *outra palavra* (PONZIO, 2010), que se materializa nos enunciados. Trata-se de um olhar que converge com a concepção de *linguagem* como atividade social, tal qual em Volóshinov (2009 [1929], p. 157):

- 1) La lengua como sistema estable de formas normativamente idénticas es tan sólo una abstracción científica, productiva únicamente para ciertos fines teóricos y prácticos. Esta abstracción no se adecua a la realidad concreta del lenguaje.
- 2) El lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes.
- 3) Las leyes de la generación lingüística, lejos de ser leyes psicológicas e individuales, tampoco pueden ser desvinculadas de la actividad de los individuos hablantes. Las leyes de la generación lingüística son sociológicas.
- 4) La creación del lenguaje no coincide con la artística o con algún otro tipo de creación específicamente ideológica. Pero al mismo tiempo la creación del lenguaje no puede ser comprendida en una separación de los sentidos y valores

³⁸ Para o autor, *ciascuno* remete a *sujeitos singulares*, tomados em sua natureza insubstituível por qualquer outro: nas relações afetivas, por exemplo, não é possível substituir o *sujeito singular* objeto de afeto por outro (um homem por outro homem uma mulher por outra mulher) porque é *aquele* homem especificamente ou *aquela* mulher especificamente o objeto do afeto. Já *ognuno* remete a *indivíduos* tomados dentro de grandes categorias macrossociológicas, substituíveis, portanto, por outro membro de sua própria categoria: posso substituir um advogado por outro advogado, uma camareira por outra camareira, etc. No primeiro caso, lidamos o que o autor chama de *diferenças não indiferentes*; no segundo caso, lidamos com *diferenças indiferentes*.

ideológicos que contiene. La generación del lenguaje, como toda generación histórica, puede percibirse como una ciega necesidad mecánica, pero puede llegar a ser una "necesidad libre", al convertirse en una necesidad consciente y deseada.

5) La estructura del enunciado es puramente sociológica. El enunciado como tal surge entre los hablantes. Un acto discursivo individual (en el sentido exacto de la palabra "individual") es una *contradictio in adjecto*³⁹.

Entendemos, assim, que o *enunciado* só se materializa nas interações sociais, materializando consequentemente, conteúdos e valores ideológicos dos grupos humanos, e, por assim acontecer, a língua evolui ininterruptamente, por isso os enunciados são únicos e irrepetíveis, já que, a cada situação de comunicação verbal, por meio dos enunciados, a criatividade característica dos usos da língua atinge nova expressividade. Desse modo, podemos repetir inúmeras vezes uma mesma frase, tal como “Somos livres”, que, na abstração do sistema, possui um significado neutro, mas essa frase, a cada situação de interação, será atravessada por acentos valorativos diferenciados, em função dos fatores socioculturais e históricos nela imbricados.

³⁹ Tradução: “1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. 2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores. 3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas. 4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada. 5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*”.

Nessa discussão, importa mencionar um conceito fundamental no ideário bakhtiniano: o *dialogismo*. Segundo Bakhtin (2002 [1952/53]), “[...] nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação; caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”. Para a concepção bakhtiniana, “[...] as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo” (BAKHTIN (2002 [1952/53], p. 314), entretanto nós as assimilamos, reestruturamos, modificamos e criamos algo novo, irrepitível. A essa ‘comunicación discursiva continua’ (VOLOSHINOV, 2009 [1929]) corresponde a metáfora do *diálogo* do Círculo de Bakhtin, que de acordo com Faraco (2010, p. 58) é adequada

[...] para representar a dinamicidade do universo da cultura [...] se considerarmos que o Círculo vê as vozes sociais como estando em uma intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito [...], provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.) [...] O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.

Essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente. Assim, nas interações sociais, integram-se pensamentos nossos, dos outros; de antes e de agora, no *diálogo*, que atinge um sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, trocas de turnos conversacionais de pessoas colocadas face a face como entendido em outras abordagens da linguagem⁴⁰, mas todas as implicações das interações verbais de qualquer tipo que sejam (BAKHTIN, 2002 [1952/53]).

Brait (2007, p. 69) explica que “[...] por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. Isso significa que os nossos enunciados permeiam os discursos da comunidade na qual nos inserimos, na sociedade da qual fazemos parte e que contribuem para a formação da nossa cultura. Tal “[...] dialogismo diz respeito às relações

⁴⁰ A exemplo da Análise da Conversa.

que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, 2007, p. 69).

Assim, nossos enunciados são atravessados pelos discursos dos outros, no sentido de que, ao produzirmo-los, ativamos a nossa compreensão, a nossa consciência individual, em um processo dialógico. Nos enunciados estão inter-relacionados discursos nossos e dos outros, ininterruptamente atravessados por essas vozes múltiplas: o dialogismo concebido como o grande simpósio universal do existir humano (FARACO, 2009). No âmbito deste simpósio universal, situa-se o *ato de reportar o discurso de outrem* e, quando marcamos a evocação do ‘discurso alheio’, sob as formas de discurso direto, discurso indireto ou discurso indireto livre (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), ao *reportarmos* o discurso do outro, fazê-lo também no escopo desse mesmo simpósio, só que agimos sobre esse mesmo fazer a partir da compreensão que somente objetificando a palavra não atingimos a *palavra outra*; logo, também aqui nos ‘enovelamos’ com ela, mas, no *ato de reportar*, marcamos esse imbricamento.

Em se tratando, assim, do *discurso reportado*, importa considerar que o problema dos modelos sintáticos, das suas variantes e as variações dessas variantes, utilizados para reportar as enunciações alheias e a construção da dialogicidade entre as enunciações e transformá-la em *outra palavra* é o interesse da terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Nessa discussão, salienta-se que “[...] un enunciado ajeno que siga siendo únicamente el tema del discurso sólo puede ser caracterizado superficialmente⁴¹” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 180). De acordo com o Círculo de Bakhtin, o uso dos discursos *direto*, *indireto* ou *indireto livre*, ou seja, o uso em termos temáticos de uma *palavra outra*, o que ‘uma pessoa falou’, o que ‘ela escreveu’, o que ‘o juiz sentenciou’, não se torna a *outra palavra* por meio das suas formas linguísticas. De acordo com Volóshinov (2009 [1929], p.181-182),

El enunciado autorial que admite en su composición otro enunciado, elabora normas sintácticas, estilísticas y composicionales [...] e esta manera, en las formas de transmisión del

⁴¹ Tradução: “[...] a enunciação outra, se permanece apenas tema do discurso, pode somente ser caracterizada superficialmente”.

discurso ajeno se expresa una actitud activa de un enunciado respecto del otro⁴² [...]

Assim, a palavra reportada em sua dialogicidade, o intercruzamento entre as enunciações do outro e do autor envolvem o diálogo como “[...] en un contexto autorial que abarca [...] la percepción activa deI discurso ajeno⁴³ [...]”(VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 182-183). A dialogicidade da palavra reportada como *palavra outra*, porém, ‘manifesta-se nas’, mas ‘não se limita às’ formas de discurso direto, indireto ou indireto livre, em sua configuração de subscrição, comentário, explicação, refutação, ou seja, “[...] na inter-relação entre palavras imediatamente intencionais e também entre suas unidades de base de sentido, as enunciações [...]” (PONZIO, 2011, p. 9). Na visão bakhtiniana de *dialogicidade* da palavra reportada,

[...] a palavra apresenta já o fenômeno da dialogicidade interna, mas a apresenta na forma do aproveitamento, por parte da palavra que reporta, da palavra reportada. Na palavra outra, “indefesa e remissiva”, a palavra reportante, “instala as próprias intenções”, obrigando-a a seguir seus objetivos. (PONZIO, 2011, p. 12)

A dialogicidade do discurso reportado envolve uma “[...] reação da palavra à palavra [...] uma tomada de posição em relação a ela, que, no entanto, não é abstratamente subjetiva, enquanto sofre as consequências das modalidades de recepção da palavra outra num determinado contexto histórico-social [...]” (PONZIO, 2011, p. 30).

A inter-relação entre a palavra do autor e a *palavra outra* pode se dar segundo dois estilos de acordo com Voloshinov (2009 [1929]). Um deles é o *estilo linear*, cuja “[...] tendencia principal de la reacción activa hacia el discurso ajeno puede buscar la preservación de su integridad y autenticidad. La lengua puede tender a crear facetas marcadas y estables

⁴² Tradução: “A enunciação do autor que incorpora na sua construção uma outra enunciação se vale de normas sintáticas, estilísticas e de composição [...] o que é expresso nas formas empregadas para reportar a palavra outra é uma relação ativa de uma enunciação em relação a uma outra [...]”

⁴³ Tradução: “encerrado no contexto do autor [...] apreensão ativa da palavra outra”.

para el discurso del outro⁴⁴ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 186). Quanto aos aspectos estilísticos ainda, o autor define que

[...] consiste en la creación de los contornos externos nítidos en un discurso ajeno débil en su individuación. [...] el discurso ajeno alcanza una cerrazón máxima y una elasticidad escultórica desde el punto de vista gramatical y composicional⁴⁵. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 189)

Na segunda tendência, o *estilo pictórico*, Volóshinov (2009 [1929], p. 189) observa um “La lengua elabora los modos de una introducción más fina y flexible de la réplica y del comentario autorial en el discurso ajeno. El contexto autorial tende a desintegrar el carácter compacto y cerrado del discurso ajeno, a borrar sus fronteras⁴⁶”.

Desses estilos, surgem as modalidades do *discurso direto*, do *discurso indireto* e do *discurso indireto livre*, apresentadas por Volóshinov (2009 [1929]). Sobre a modalidade do *discurso direto*, suas características se apresentam em suas variantes são marcadas pelo uso de itálico, pela interpolação de observações, pela construção de um contexto narrativo com caracterizações dos personagens, pela antecipação do tema. Já o *discurso indireto* tem como caráter linguístico peculiar “[...] uma transmisión analítica del discurso ajeno, El análisis del enunciado ajeno, simultáneo a la transmisión e inseparable de ella, es el indicio obligatorio de toda modificación del discurso indirecto⁴⁷” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 199).

Ponzio (2011, p. 30) interpreta as modalidades do *discurso reportado* como os momentos em que “O sentido da palavra outra entra

⁴⁴ Tradução: “tendência principal da reação ativa consiste em um discurso alheio pode obter a preservação de sua integridade e autenticidade. A linguagem tende a criar facetas marcadas e estabilizadas para o discurso do outro”.

⁴⁵ Tradução: “[...] Consiste na criação dos contornos exteriores nítidos em um discurso alheio restrito em sua individuação. [...] O discurso alheio atinge uma estabilidade e uma plasticidade formal a partir do ponto de vista gramatical e composicional”.

⁴⁶ Tradução: “A língua elabora os modos de uma introdução mais leve e flexível da réplica e de autoria do discurso alheio. O contexto autoral tende a desintegrar a natureza restrita e fechada do discurso alheio, para apagar as suas fronteiras”.

⁴⁷ Tradução: “[...] Uma transmissão analítica do discurso alheio, a análise do discurso alheio, simultânea à transmissão e inseparável dela, é a indicação obrigatória de qualquer alteração no discurso indireto”.

em relação com o sentido da palavra que a reporta [...]” e, segundo este autor, as modalidades nas quais esse sentido se apresenta compreendem:

[...] ou coincide perfeitamente com ele (imitação, superposição ou combinação até a repetição papagaiesca, como certos alunos nas provas); ou então é apresentado em sua autonomia, nos seus mesmos termos nos quais é expresso, bem delimitado em suas fronteiras (discurso direto); ou ainda é analisado, interpretado, explicado, manipulado (discurso indireto), ou enfim, entra em relação de interferência com ele, de grau mais ou menos elevado (discurso indireto livre).

A terceira modalidade, o *discurso indireto livre*, a qual predomina segundo Volóshinov (2009 [1929]), em todos os setores de atividade verbal, expressa uma orientação ativa, que materializa entonações próprias do autor no discurso do outro.

Cada una de las formas de transmisión del discurso ajeno percibe a su manera la palabra ajena y la asimila activamente. [...] En el discurso cuasi directo reconocemos la palabra ajena no tanto según el sentido tomado en abstracto, sino ante todo por la acentuación y entonación del personaje, por la orientación valorativa del discurso. Percibimos la manera en que estas valoraciones ajenas interrumpen en los acentos y entonaciones autoriales⁴⁸. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 243-244)

O diálogo, para Volóshinov (2009 [1929]), nessa modalidade do discurso, toma forma entre a palavra do autor e a palavra alheia, ocorrendo no mesmo plano. “A interação entre palavra própria, a palavra que reporta, e palavra outra, a palavra reportada é mais intensa” (PONZIO, 2011, p. 34). E o que interessa ao Círculo de Bakhtin é a “[...] interferência entre palavra própria e palavra outra, no interior de uma mesma palavra, de uma mesma enunciação, de um mesmo contexto

⁴⁸ Tradução: “Cada uma das formas de transmissão do discurso alheio percebe à sua maneira a palavra alheia e a assimila ativamente. [...] No discurso quase-direto, reconhecemos a a palavra alheia dependendo do sentido abstrato assumido, principalmente pela acentuação e entonação do autor, pela orientação valorativa do discurso. Percebemos a maneira em que essas avaliações alheias interrompem os acentos e as entonações autorais”.

[...]” (PONZIO, 2011, p. 35), denominados como ‘contágio recíproco’. A materialização dessa modalidade de discurso, segundo Ponzio (2011, p. 39), é “[...] indicadora de condições especiais sócio-ideológicas, e realiza um confronto entre linguagens diferentes, entre estilos diferentes, entre ideologias diferentes, relativiza os pontos de vista, dessacraliza a palavra monológica”.

Compreendidas implicações fundamentais de constituição do *enunciado*, tomado no âmbito das complexas implicações do *dialogismo* e, no âmbito dele do *discurso reportado*, importa nos debruçarmos sobre especificidades do *enunciado* propriamente dito. Bakhtin (2002 [1952/53], p. 279) explica que, na já mencionada perspectiva dialógica da linguagem, os enunciados atendem a características específicas a saber: a) alternância de locutores; b) acabamento; c) expressividade do locutor diante do objeto desse mesmo enunciado. A primeira característica (a), segundo o autor, implica que

[...] todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 294).

Essas fronteiras, conforme explica Bakhtin (2002 [1952/53]), nem sempre se dão visivelmente, pois não ocorre uma ligação tal qual se processa na materialidade gramatical; o autor entende que tal característica “[...] pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 294). A segunda particularidade estrutural do enunciado, o *acabamento*,

[...] é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 299).

Ainda em relação a essa segunda característica (b) – o acabamento –, Bakhtin (2002 [1929]) registra que a totalidade de um enunciado é determinada por três elementos: a) *tratamento exaustivo do objeto de sentido*; b) *querer-dizer do locutor*; c) *formas típicas de estruturação do gênero do acabamento*. Quanto ao *tratamento exaustivo*

do enunciado, é o limite da sua significação, dada pelos interlocutores, considerando que

[...] teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado [...], recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, [...] ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 299).

O segundo elemento, que se refere ao *querer-dizer do locutor*, representa a combinação do intuito discursivo com o objeto de sentido para formar uma unidade indissolúvel, o que está vinculado à situação concreta de comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individuais e seus enunciados anteriores (BAKHTIN, 2002 [1952/53]). O terceiro elemento envolve as formas estáveis do *gênero* do enunciado. “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 301), tema no qual nos aprofundaremos na seção seguinte a esta.

Quanto à expressividade, ela representa a relação emotivo-valorativa do sujeito em relação ao objeto do seu discurso: “[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p.292). Sobre isso, já discutimos anteriormente, mas é importante retomar a compreensão de Bakhtin (2002 [1952/53]), segundo a qual uma palavra isolada proferida com uma dada entonação expressiva passa a ser um enunciado completo, ainda que composto por somente essa *uma* palavra.

As implicações discutidas diferenciam o *enunciado* de uma unidade linguística tal como uma *oração*, uma estrutura textual abstrata. Os textos são os objetos materiais à disposição dos sujeitos para observação, análise, mas o fato é que eles só se constituem *enunciados* quando o sentido lhes é dado em uma situação de interação verbal, no *encontro* entre a *outra palavra* e *palavra outra*, o que nos remete à necessária discussão sobre *gêneros do discurso* de que nos ocupamos a seguir.

1.1.3 Os gêneros do discurso: a gênese histórica, social e cultural da linguagem

Considerando que, dentre as implicações do objeto desta tese, está a apropriação de *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, processo estudado em um Núcleo de Práticas Jurídicas específico, esta seção teórica assume relevância singular, estruturando-se no imbricamento entre os conceitos de *enunciado*, do qual nos ocupamos na seção imediatamente anterior, assim como os conceitos de *esfera da atividade humana*⁴⁹ (BAKHTIN, 2013 [1975]) e *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2002 [1952/53]), em razão da compreensão de que a gênese dos *enunciados* nos *gêneros* está na *esfera* em que tais *gêneros* instituem relações intersubjetivas; ali, movidos pela atividade humana, gestam-se os discursos. Assim *gêneros do discurso* e *atividades* constituem-se mutuamente; o nosso dizer se erige sob um *gênero* no interior de uma *atividade* (FARACO, 2009).

A *esfera*, assim, é concebida como o lócus em que têm lugar as relações entre os *enunciados*, os objetos de sentido e os interactantes, isso porque os processos interacionais materializam-se em um espaço social específico e em um tempo histórico específico, e a indissociabilidade entre tais espaço e tempo contingencia os processos enunciativos, porque, tal qual escreve Bakhtin (2013 [1975]), conteúdo e forma estão enovelados no fenômeno social que tem lugar situadamente em cada *esfera da atividade humana*. Faraco (2009, p. 126) sobre isso escreve: “[...] se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou a outra esfera da atividade humana, porque não

⁴⁹ Conhecendo a variabilidade de traduções e mesmo a variabilidade interna de expressões que referenciam *esfera*, optamos, nesta tese, pelo uso de *esfera da atividade humana*, porque, no simpósio conceitual que é base para este nosso estudo – filosofia da linguagem bakhtiniana, antropologia da linguagem dos estudos do letramento e psicologia da linguagem vigotskiana – entendemos que *atividade* é termo mais coerente com a abordagem que empreendemos, uma vez que tomamos o *trabalho humano* como implicação de nossa concepção de *cultura*: com base em Gačev (2011), concebemos *cultura* como tudo aquilo que é criado e fabricado no curso da vida e da história de um grupo social, manifestações do trabalho do homem que incidem sobre o ambiente natural e social em que vive. Trata-se, enfim, de uma ancoragem histórico-cultural, na qual o trabalho humano seguramente tem importância capital, mesmo que os estudos do letramento seguramente coloquem a ênfase sobre o conceito de *cultura*, tal qual mencionamos em notas iniciais nesta tese.

falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”.

Assim considerando, vale mencionar que o estudo dos *gêneros* remonta à Antiguidade, embora não com o enfoque atual. Naquela época, os textos eram estudados “[...] pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas [...] e não enquanto tipos particulares de enunciados” (BAKHTIN (2002 [1952/53], p. 280). Segundo Bakhtin (2002 [1952/53]), também em épocas posteriores à Antiguidade, nos estudos da Retórica, dava-se atenção aos *gêneros* no que respeitava a sua natureza verbal, à relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado e a sua conclusão verbal peculiar.

Com os estudos do Círculo de Bakhtin, divulgados em meados de 1980⁵⁰, discussões teóricas, em abordagens distintas, quer focadas nos *gêneros de texto*, quer nos *gêneros do discurso* (ROJO, 2005) se expandiram, e desenvolvimentos pedagógicos envolvendo a questão dos *gêneros do discurso* ganharam maior visibilidade (RODRIGUES, 2005), consolidando a perspectiva histórico-social e dialógica da linguagem, estudos esses que têm avançado continuamente ao longo dos últimos anos, disseminação que, como alerta Geraldini (2010), em muitas abordagens, tem incorrido em objetificações polêmicas.

A perspectiva dos *gêneros do discurso* atende aos interesses desta pesquisa porque Bakhtin atribui aos *gêneros* natureza social, discursiva e dialógica, concebendo-os a partir de sua historicidade (RODRIGUES, 2005), tal como entendemos o *sujeito*, a *linguagem*, bem como o *signo ideológico*. Importa, em nossa compreensão, no estudo dos *gêneros*, compreender que, para o Círculo de Bakhtin e seus seguidores, a dimensão verbal está a serviço da dimensão social dos *gêneros*, sendo esta última a razão da existência da linguagem.

No âmbito dos estudos do Círculo, Bakhtin (2002 [1952/53]) mencionou a dificuldade de focalizar os diferentes *gêneros do discurso*, com suas especificidades e funções distintas. Escreve o autor, em conhecida citação:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e

⁵⁰ Na década de 1960, a obra de Bakhtin repercutiu em escritos de Jaqueline Authier-Revuz, Julia Kristeva e Oswald Ducrot, entre outros autores de linha francesa, mas nos referimos aqui a momento posterior, quando repercutiu em obras como de Michael Holquist, ganhando de fato espaços no cenário nacional.

porque em cada campo⁵¹ desta atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 262)

E, mais adiante: “Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros do discurso é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo” (p. 262); e, ainda: “Não se deve de modo algum minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade aí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (p. 263).

Ainda nesta discussão inicial sobre como empreender o estudo do tema, o autor menciona um ponto de vista que entende inadequado sobre a linguagem nos estudos até então desenvolvidos.

Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais, contudo, têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). O problema de lingüística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta. Estudaram-se também — a começar pelos da Antigüidade - os *gêneros retóricos* (e as épocas posteriores não acrescentaram nada de relevante à teoria antiga). Então, dava-se pelo menos maior atenção à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos [...].(BAKHTIN, 2002 [1952/53], p.281)

Entendemos que, nessa menção, o autor aponta para os estudiosos a importância de abordar o enunciado em dimensões além da verbal, o que seguramente tem contribuído para que concepções circunscritas ao *texto* deem lugar a concepções que focalizem o *texto* como *enunciado*

⁵¹ Paulo Bezerra (2001), na tradução para esta obra, opta por *campo*; mantemos o uso do termo aqui por ser uma citação direta, mas o entendemos como *esfera da atividade humana*.

no âmbito dos *gêneros do discurso*. Entendemos que as últimas décadas têm assistido a um movimento dessa natureza, com privilegiamento de discussões que tomem o *texto* em seus desdobramentos discursivos.

Em se tratando dos *gêneros*, compreensão mais tradicionalmente divulgada do Círculo de Bakhtin é de que "[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros" (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 279). Relacionando esse conceito com o de *enunciado*, discutido na seção anterior, entendemos que os *enunciados* se materializam em textos⁵² a partir de especificidades de cada *esfera da atividade humana*, tendo como base elementos extraverbiais que influenciam na sua construção.

Quanto à expressão ‘tipos’ usada pelo autor, Rodrigues (2005, p. 163) explica que, para o Círculo, a palavra ‘tipo’ – que costuma ser associada a “[...] uma entidade abstrata congregadora do resultado classificatório [...]” – não tem essa conotação. ‘Tipos’, neste caso, envolvem o conjunto de elementos extraverbiais com base nos quais os interlocutores constroem o enunciado. Analisando o desenvolvimento conceitual dos *gêneros* no ideário bakhtiniano, entendemos que sua noção de *gênero* refere-se a “[...] uma tipificação social dos enunciados [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Bakhtin (2002 [1952/53], p. 312) explica que “[...] o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado”. Faraco (2009, p. 129) entende que “[...] a dinâmica da tipificação é um processo socialmente construído de gerar significado, baseado no reconhecimento de similaridades e analogias”.

Considerando a natureza semiótica da linguagem de que tratamos em seção anterior sobre *signo*, é preciso ter presente que o texto-enunciado em determinado *gênero* carrega valores ideológicos, implicações dialógicas e, portanto, históricas, culturais e sociais. Assim, na compreensão sobre os *gêneros*, importa que nos familiarizemos com as obras do Círculo em se tratando de discussões conceituais mais verticalizadas sobre *historicidade*, *dialogismo*, *cronotopo* e *ideologia*, do que trataremos a seguir.

Para Bakhtin (2002 [1952/53]), os *gêneros* caracterizam-se como *gêneros primários* e *gêneros secundários*, caracterização que evoca

⁵² Segundo Rodrigues (2005, p. 158), para Bakhtin, “[...] o texto (verbal – oral ou escrito – ou também em outra forma semiótica) é a unidade, o dado (realidade) primário [...] Ele é a realidade imediata para o estudo do homem social e de sua linguagem”.

discussões, a partir de leitura de Volóshinov (2009 [1929]), acerca de *ideologia do cotidiano* e *ideologia oficial* (MIOTELLO, 2012). Nessa discussão, importa considerar que *ideologia*, para o Círculo, não é tomada na perspectiva marxista de ‘mascaramento do real’, sendo compreendida no âmbito das vivências humanas historicizadas (MIOTELLO, 2012; FARACO, 2009). Para Ponzio (2011, p. 112, grifos do autor),

Com o termo “ideologia”, Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico, etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a “ideologia oficial” aos da “ideologia não oficial”, os substratos do inconsciente, do discurso censurado [...]. A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas “expressão” não significa apenas interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações.

O conceito de *ideologia* importa, na discussão deste tópico, em razão de sua articulação com a discussão sobre os *gêneros primários* e *secundários*. Bakhtin (2002 [1952/53], p. 282) define os *gêneros primários* como os *gêneros* simples, “[...] de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”. Já

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. — aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 282)

Na caracterização dos *gêneros do discurso*, Bakhtin (2002 [1952/53]) levanta alguns aspectos que diferenciam os *gêneros primários* dos *gêneros secundários*. O autor entende que os *gêneros primários* estabelecem relação imediata com a realidade existente e com a realidade imediata. Miotello (2012) caracteriza essa relação como aquela que se dá nos acontecimentos mais ínfimos e casuais, nos acontecimentos dispersos e rotineiros, nos encontros fortuitos e por tempo limitado. Para Bakhtin (2002 [1952/53]), o processo de origem

dos *gêneros primários* e dos *gêneros secundários* se dá de forma diferente. Segundo ele, é preciso, para entender a natureza dos *gêneros*, analisar o processo histórico de formação dos *gêneros secundários* a partir dos *primários*.

Reiteramos, nessa caracterização, relações com os conceitos de *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano*. Na *ideologia do cotidiano*, segundo Miotello (2012), “[...] as atividades mentais e a consciência se apresentam sem modelagem ideológica clara [...]”, o que indica que não houve processo de maturação dos *gêneros*, revelando a sua imediatez. Já no plano da *ideologia oficial*, os conteúdos ideológicos passaram por todas as etapas de objetivação social, foram mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder (MIOTELLO, 2012). Ponzio (2010, p. 49) sobre isso escreve: “A palavra dos *gêneros primários* torna-se, nos *gêneros secundários*, palavra configurada e perde, assim, sua ligação direta com o contexto real e com os objetivos da vida cotidiana, e conseqüentemente, perde seu caráter instrumental, funcional”.

Importa considerar que a ‘ideologia oficial’ implica certa estabilização de seus conteúdos ideológicos, os quais, por sua vez, se erigem a partir dos conteúdos instáveis da *ideologia não oficial*. Bakhtin (2012 [1927]) entende que a estabilidade dos sistemas ideológicos das ciências, das artes, do direito etc. se organiza com base no elemento ideológico instável, implicando inter-relação entre discurso interior e exterior, a cada ato e a cada recepção do sujeito.

Nessa discussão, parece-nos apropriada a articulação entre *gêneros primários* e *ideologia não oficial*, e *gêneros secundários* e *ideologia oficial*. Assim concebendo, entendemos possível compreender os *gêneros secundários* como caracterizados pela aposição de um maior conjunto de vozes em historicização. Já os *gêneros primários* não se caracterizariam por uma historicização da mesma ordem, em razão de sua imediatez característica. Essa reflexão é especialmente importante para nós porque a adjetivação ‘mais complexos’ *versus* ‘menos complexos’ cria-nos um impasse significativo: como, no simpósio conceitual com que trabalhamos, lidamos com a antropologia da linguagem dos estudos do letramento, a ideia de ‘complexidade’ causanos desconforto porque, sob o ponto de vista das vivências culturais, ‘maior complexidade’ *versus* ‘menor complexidade’ gera embaraços dos quais gostaríamos de nos eximir.

Já quanto aos *gêneros secundários*, pode ocorrer, segundo Bakhtin (2002 [1952/53], p. 287), “[...] o enfraquecimento do princípio monológico de sua composição, a nova sensibilidade ao ouvinte, as

novas formas de conclusão do todo, etc.”. Quando formamos um *gênero secundário* a partir de um primário, “[...] passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 286).

Outras especificidades dos *gêneros primários* e dos *gêneros secundários*, apresentadas por Bakhtin (2002 [1952/53]), dizem respeito à modalidade escrita da língua, que, segundo o autor, acarreta a aplicação de procedimentos na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao interlocutor, o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos *gêneros do discurso*. Embora a escrita tenda a estar mais marcadamente presente nos *gêneros secundários*, não constitui, por si mesma, item de diferenciação de ambos. Acerca dessa questão, Rodrigues (2005) esclarece que, para Bakhtin, não é a escrita o princípio de diferenciação entre os *gêneros primários* e os *secundários*, pois há os *gêneros primários* escritos e os *secundários* orais. “O papel da escrita [...] na constituição dos gêneros secundários pode ser compreendido como uma das condições para o surgimento e o desenvolvimento das esferas sociais formalizadas, lugar de constituição dos gêneros secundários” (RODRIGUES, 2005, p. 169).

Embora, de acordo com Rodrigues (2005), Bakhtin não tivesse a intenção de formalizar taxionomias dos *gêneros*, o autor estabeleceu algumas poucas características distintas entre os *primários* (simples) e os *secundários* (complexos), não assentadas na diferença funcional dos gêneros. Segundo a autora, “[...] da análise da exposição do autor, depreende-se que a unidade de fundamento da diferenciação é histórica [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 169). Entendemos estar novamente aqui a diferenciação a partir da historicização das vozes de que tratávamos anteriormente.

Expressões bakhtinianas como ‘*maior* ou *menor* reestruturação e renovação dos *gêneros do discurso*’, ‘*dialogização mais* ou *menos* marcada’, ‘*nova* sensibilidade’, ‘*novas* formas de conclusão do todo’ indicam que os gêneros são ‘*relativamente* estáveis’. Essa relativa estabilidade aponta para particularidades caracteristicamente bakhtinianas, ou seja, particularidades que o Círculo de Bakhtin considera preponderantes nos *gêneros do discurso*. Assim, as ideias do Círculo voltam-se ao caráter ideológico, histórico, dialógico do enunciado e dos *gêneros*, caracterizando a sua materialidade como dialógica e, por implicação, cronotópica. Esses temas marcam a

discussão sobre a indissociabilidade entre dimensão social e dimensão verbal dos *gêneros do discurso*.

Pensemos em interações humanas instituídas por meio de um *gênero* específico em uma determinada *esfera da atividade humana*: Como produzir um *enunciado* em um dado *gênero do discurso*? Como surge o *enunciado* em dado *gênero*? A época e o meio social, as *esferas da atividade humana*, os micromundos – pessoais, profissionais, intelectuais etc. – caracterizam-se por seus enunciados “[...] que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 311); aqui, mais uma vez e seguramente, uma das questões mais relevantes na discussão dos *gêneros do discurso*: a historicidade.

Os *gêneros do discurso*, como fenômenos da cultura, são concretos, e o enunciado de dado gênero “[...] ocupa uma posição substancial qualquer em relação à realidade preexistente de outras atitudes culturais [...]” (BAKHTIN, 2013 [1975], p. 31). Bakhtin (2013 [1975]) defende que, quando produzimos um *enunciado*, o ato “[...] encontra uma realidade já elaborada nos conceitos do pensamento pré-científico, mas, o que é primordial, o pensamento já vem apreciado e regulamentado pelo procedimento ético, prático e cotidiano, social e político [...]”; ele “[...] provém da representação esteticamente ordenada do objeto, da visão do objeto” (BAKHTIN, 2013 [1975], p. 30). Assim, na produção de um *enunciado* em um determinado *gênero*, o sujeito imerge no simpósio universal do existir humano (FARACO, 2007), no conjunto de vozes historicizadas que constituem a cultura de que faz parte.

No que respeita à maior ou menor estabilização dos *gêneros*, Bakhtin (2013 [1975]) alude a ‘forças centrípetas da vida verbo-ideológica’. Nos acontecimentos, os *enunciados* encontram realidades preexistentes – que já passaram pelo crivo social e ideológico dos grupos sociais das *esferas da atividade humana* e, portanto, sendo avalizados na materialização do *signo ideológico* –, que lhes servem de base para a constituição dos discursos. Bakhtin (2002 [1952/53], p. 317), entretanto, ressalta que

[...] o enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-

nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

No que concerne a esse tema, entendemos necessário particularizar, ainda que brevemente, a relação *estabilidade/instabilidade*. Considerando desdobramentos do objeto de estudo desta tese, a compreensão de que a relativa estabilidade de um *gênero* remete à memória de passado, à história construída até então, parece-nos fundamental. Em texto de caráter bastante introdutório do GEGe (2009, p.50, grifos dos autores), mas nem por isso menos denso, consta:

Os gêneros são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a *memória* e o acúmulo da *história* de suas utilizações; assim, os enunciados vão se constituindo em tipos e formas mais consistentes para uso em esferas específicas, com estilos específicos, tratando de temas específicos, se compondo com formas específicas [...] a repetição de uso daqueles enunciados naquela situação precisa, naquela atividade humana precisa, naquele jogo interativo preciso, vai estabilizando determinados tipos de enunciados que são o que chamamos *gêneros de discurso*.

Já quanto à *instabilidade*, esse mesmo texto de pretensões introdutórias assinala:

O trabalho responsivo do *sujeito* instabiliza o *gênero* a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Esse movimento não nega a historicidade do sentido, nem o tipo e a forma já relativamente estabilizada, mas a movimentada para novas possibilidades, instaurando novas formas e novos tipos de enunciados, relacionando com tipos e formas que são usualmente empregados em outras atividades humanas; esse movimento relaciona *gêneros*, joga um dentro do outro, obriga enunciados a frequentarem novas atividades e significá-las e, ao mesmo tempo, renova o *gênero* [...] Esse trabalho dialógico, responsivo, centrado na alteridade, está sempre prenhe de perspectivas e buscas por completudes de sentidos, de identidades, de relações sociais sempre

inconclusas. (GEGe, 2009, p. 51-52, grifos dos autores)

Nessa discussão, é necessário, ainda, reiterar o caráter dialógico do *enunciado* a que já fizemos menção em seção anterior. Faraco (2009) explica que a metáfora do *diálogo*, criada por Bakhtin e que deu origem ao termo comumente utilizado, *dialogismo*, compreende a característica da dinamicidade semiótica, nomeada por Bakhtin (2013 [1975]) de *plurilinguismo dialogizado*.

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém, simultaneamente ela é real enquanto força que supera o plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real [...].(BAKHTIN, 2013 [1975], p. 81)

Sob essa perspectiva, entendemos que o autor evoca esse conjunto de vozes de que os *enunciados* dos *gêneros do discurso* se constituem. Assim, entende que “A linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas, porém tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010, p. 81). Desse modo, as vozes sociais ideologicamente historicizadas são força criadora dos novos *enunciados* e, por implicação, de novos *gêneros*.

Faraco (2009, p. 59) explica que, para Bakhtin (2013 [1975]), essa dimensão da dialogicidade compreende os ‘já-ditos’, a memória discursiva, a consciência socioaxiológica. Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo também representa o conjunto de vozes sociais e individuais historicizadas nos *gêneros do discurso*. Assim, o ato de enunciar-se “[...] é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 2013 [1975], p. 82).

Bakhtin (2013 [1975], p. 57) entende que “A forma desmaterializa-se e sai dos limites da obra enquanto material organizado só quando se transforma numa expressão da atividade criativa, determinada axiologicamente, de um sujeito esteticamente ativo”. Assim, a valoração axiológica é intrínseca ao *enunciado* no *gênero*.

Outra dimensão do dialogismo abrange a ideia de que “[...] todo discurso é orientado para a resposta, e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2013 [1975], p. 89). Desse modo, quando um enunciado é produzido em um *gênero*, tem-se também a prospecção do que se espera do falante, do enunciado que será produzido, e a escuta passa a ser fundamental e constitutiva do discurso. A função da compreensão concreta e ativa é determinar “[...] uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos [...]” (BAKHTIN, 2013 [1975], p. 91). Quando o sujeito enunciatador agrega essa compreensão, ele orienta o interlocutor para uma *esfera*, um mundo particular, com suas representações ideológicas, embora também introduza elementos novos no discurso. De acordo com Bakhtin (2013 [1975], p. 91), nesse processo, “[...] concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas sociais’”.

Essa dialogicidade interna do discurso, tal como a concebe o autor, demanda do falante unir os dois círculos envolvidos na interação: o discurso do seu círculo de origem com o círculo alheio de quem compreende. Ponzio (2010, p. 38) entende essa relação dialógica como o ‘envolvimento’, a ‘não-indiferença’. Para o autor, “Dialogicidade e intercorporeidade são os lados da vida, da vida vivida, da vivência”. E isso nos remete à arquitetura bakhtiniana: “eu-para-mim; o outro-para-mim e eu-para-outro” (PONZIO, 2010, p. 38). Volóshinov (2009 [1929]) entende o outro não somente como o ente presente na situação de interação, mas também o auditório social ou o eu-mesmo.

Compreendemos, assim, conforme Faraco (2009, p. 61), o foco de interesse do Círculo de Bakhtin no diálogo, questão estreitamente imbricada tanto nas discussões de *enunciado* de que nos ocupamos na seção anterior quanto nas discussões de *gêneros do discurso* de que nos ocupamos nesta seção: “[...] o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”. Essas forças representam os diversos contextos, imediatos ou não, que se integram. Nesse sentido, novos *gêneros* nascem fazendo remissão a outros já produzidos. Desse modo, nos enunciados novos, temos como ponto de partida os *enunciados* já pronunciados, já produzidos. Assim, a produção do texto-enunciado no *gênero* exige que seja observado o auditório social e cultural, fazendo-se, neste caso, a prospecção dos valores ideológicos, que ganham sentido no âmbito do *cronotopo*. Segundo Bakhtin (2002 [1952/53], p. 317), as *esferas* da vida e da realidade vivenciam épocas, as quais

[...] têm tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc.

Rodrigues (2005) entende que o *cronotopo* nos *gêneros* constitui o horizonte espacial e temporal, em articulação com uma *esfera da atividade humana*, implicando um momento histórico e em uma situação específica de interação. Segundo Bakhtin (2013 [1975], p. 211-212), *cronotopo* relaciona-se à interligação fundamental das relações temporais e espaciais. O autor salienta “[...] a expressão de indissolubilidade de espaço e tempo [...]” (p. 211). Por esse aspecto, observa os *enunciados* dos *gêneros* como objetos estratificados, segundo Faraco (2009, p. 56), “[...] fundamentalmente pela saturação da linguagem pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor”.

As questões aqui discutidas remetem à *dimensão extraverbal* da linguagem, que se apresenta, nas diversas *esferas da atividade humana* em diferentes formas nos *gêneros do discurso*. Rodrigues (2005) aponta que, para o Círculo de Bakhtin e a perspectiva dialógica da linguagem, a língua-discurso nunca é única, mas diversificada; não é neutra, mas plurilíngue; a língua é pluridiscursiva, ideologicamente saturada; as palavras evocam uma época, um grupo social e um contexto ou contextos.

Assim, na articulação entre a *dimensão verbal* – sobre a qual incidirão as implicações da *dimensão social* – e a *dimensão social*, é necessário mencionar os índices de totalidade dos *gêneros do discurso*: o *conteúdo*, o *estilo* e a *construção composicional*.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade

de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 280)

O *conteúdo temático* relaciona-se ao “[...] grau de informação que [o destinatário] tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 321); ou seja, baseia-se em “[...] conteúdos ideologicamente conformados [...]” (ROJO, 2005, p. 196); “[...] seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação [...] referido a objetos [do discurso] e sentidos (outros enunciados)” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

O *estilo*, por sua vez, refere-se, segundo Bakhtin (2002 [1952/53], p. 279), ao estilo “[...] verbal [...] seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”. No *gênero*, diz respeito ao uso típico desses recursos, ou seja, “[...] o estilo de um enunciado particular pode ser mais bem compreendido ao se considerar a sua natureza genérica” (RODRIGUES, 2005, p. 168).

As *unidades composicionais* (ou construção composicional/composição) referem-se a: “[...] tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 284). Rodrigues (2005) explica que a *composição*, para Bakhtin, difere da *composição* tomada sob a perspectiva da ciência linguística, já que, no âmbito do estudo dos *gêneros*, diz respeito a “[...] procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva; [...] finalidade ideológica, valores axiológicos das esferas sociais dos enunciados” (RODRIGUES, 2005, p. 168).

Assim como na construção do enunciado, Rojo (2005) ressalta que esses índices de totalidade dos *gêneros discursivos* são determinados pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e pela apreciação valorativa do locutor. As relações sociais, institucionais e interpessoais da parceria entre locutor e interlocutor, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos *gêneros* (ROJO, 2005).

Em se tratando de interpenetrações entre historicidade e *esferas da atividade humana* e em alusão ao entendimento de que a situação social determina o *enunciado*, Rodrigues (2005) ressalta que tal

determinação prevê que o discurso e o *enunciado* não reflitam passivamente a situação extraverbal, ou que eles sejam a expressão de algo já acabado. “O enunciado ‘conclui’, ‘acaba’ determinada situação [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 160), assim como a palavra, a oração, o texto ganha *status* no âmbito do *gênero* nas situações concretas de interação social. Sob essa perspectiva, o texto passa a ser construído a cada situação de interação humana, levando-se em conta os contextos sociais, históricos e culturais envolvidos nos enunciados; daí por que haver a relativa estabilidade dos *gêneros*. Assim, apesar de basear-se nas formas do discurso histórica e culturalmente estabilizadas, o locutor assume sua singularidade, individualidade e criatividade nas situações de comunicação e traz consigo os seus discursos, influenciados pelos discursos dos outros e pela própria situação de interação.

Ao final deste capítulo e considerando desdobramentos do objeto de estudo nesta tese, entendemos necessário considerar, tal qual escreve Faraco (2009, p. 131), que “[...] envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares. Em outras palavras, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer.” Essa parece ser questão nodal na formação do profissional de Direito e à qual voltaremos por ocasião do conteúdo analítico desta tese.

2 UM OLHAR PARA OS ESTUDOS DO *LETRAMENTO*: IMPLICAÇÕES DOS CONTEXTOS HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL NAS VIVÊNCIAS DOS SUJEITOS MEDIADAS PELA ESCRITA

*“Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”.*

(Paulo Freire)

A perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada no Círculo de Bakhtin, erige-se a partir de concepções sobre a linguagem como *signo ideológico* que se materializa em *enunciados* de *gêneros do discurso* constituídos na história, na cultura, nas situações de interação humana, enfim. Sob essa perspectiva, entendemos que os sujeitos, ao fazerem uso da língua, nas modalidades oral ou escrita, recuperam tanto quanto ressignificam experiências, vivências, mediadas pela linguagem, fazendo-o dialogicamente, e materializam, em seus usos da língua, nos seus textos como *enunciados*, suas representações sobre o mundo e sobre a realidade vivida.

Nesse sentido, a *linguagem* é constituída nos discursos e na interação dialógica, considerando os já-ditos e perspectivando os ditos em potencial, o que serve de ponto de partida para os eventos únicos, os *enunciados*. Assim, em convergência com concepções de *linguagem* como *signo ideológico* – instrumento psicológico mediador das interações humanas –, de *enunciado* – fenômeno que torna viva a palavra no momento concreto e único do discurso –, e dos *gêneros do discurso* – tipificação dos enunciados, processo socialmente construído, de natureza histórica, ideológica e dialógica, para a geração de significados –, importa considerar, para as finalidades desta pesquisa, teorias do letramento, em uma perspectiva linguístico-antropológica que concebe, em uma relação ecológica (BARTON, 1994), a influência do contexto social sobre os usos da linguagem, lócus em que as atividades de leitura e de escrita são realizadas pelo sujeito.

O termo *letramento* com o sentido com que o tomamos no Brasil hoje é a versão do português para a palavra *literacy*, do inglês (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995). No inglês, Barton

(1994)⁵³ explica que *literacy* é uma palavra cujo significado é substancialmente extenso. O autor atenta para diversas visões, que provocam diferentes implicações no modo como o *letramento* é compreendido. O autor destaca pesquisadores como Sylvia Scribner e Michael Cole, Brian Street e Shirley Brice Heath, cujos estudos têm grande influência nas compreensões contemporâneas do fenômeno do *letramento*, pois juntos representam o começo de novas abordagens nesse campo. Tais autores vinculam-se a diferentes tradições, mas apresentam pontos em comum, dado o foco no estudo de grupos específicos que têm lugar em diferentes sociedades e em como elas usam a modalidade escrita da língua. Obras desses autores reconhecem a complexidade do conceito de *letramento* (HEATH, 2001 [1982]; SCRIBNER, COLE, 1981; STREET, 1984).

Barton e Hamilton (2004) sintetizam estudos desses autores, discutindo a convergência entre eles e, no caso de Barton (1994), discutindo também diversos sentidos dados à palavra, os quais implicam *metáforas* para *letramento*. Segundo ele, os sentidos que o termo assume relacionam-se a três outros termos: *literate*, *illiterate* e *illiteracy*. O autor ressalta que primeiro aparece o uso de *illiterate* e *illiteracy*, o que aponta primeiramente para uma conotação de ausência dos usos da escrita. Esses termos, em língua inglesa, desde 1755, têm adquirido diversas conotações, negativas em alguns casos (alusão, por exemplo, à *doença* na relação com *illiterate* – ‘erradicação’ de *illiteracy*), em outras como simples técnica ou objeto, ou ainda acesso à informação. Somente em 1883, o termo *literacy* surgiu derivado de *illiteracy*, surgimento que trouxe consigo implicações semânticas de outra ordem, muito vinculadas a olhares de base etnográfica, portanto sensíveis a particularidades dos usos da escrita histórica e culturalmente situados.

Christie (2005), por sua vez, observa que *literacy* data do século XIX, mas a palavra tem sido usada com profusão nos últimos vinte anos nas discussões educacionais, na teoria e na pesquisa, enfatizando a relação entre leitura e escrita. Barton (1994) ressalta, reiteramos, que é

⁵³Construímos esta seção, focada na busca por caracterizar o conceito *letramento*, eminentemente a partir de Barton (1994). Não nos ocupamos de obras nacionais tidas como seminais nessa conceituação, a exemplo de Kleiman (1995), Soares (1998) e Tfouni (1995), porque as entendemos amplamente discutidas na academia e amplamente referenciadas em artigos científicos, dissertações e teses. Assim, reconhecemos a importância dessas obras, mas compreendemos que uma tese, neste momento histórico dos estudos do *letramento*, exime-nos de referenciar essas obras de base.

preciso atentar para as diversas metáforas às quais o termo tem sido associado, já que elas não capturam, em sua maioria, a extensão do universo que está envolvido nas atividades de leitura e de escrita. O autor, então, se ocupa de estudo e de explicações sobre termos relativos ao *letramento* e propõe que se construa uma metáfora que dê conta desse conceito em suas implicações histórico-culturais: a metáfora da *ecologia*.

Ao propor tal metáfora, o estudioso registra uma crítica a concepções imanentistas da escrita. O ato de *ler* não pode ser visto, segundo Barton (1994, p. 19), como “[...] mechanical uttering of the news-reader to the innumerable levels of interpreting a text⁵⁴”, ou ainda como “[...] understanding meanings⁵⁵ [...]”. Nesse sentido, leitura é meramente técnica que compreende níveis, passos, etapas, que, se seguidos, resultam em um bom desempenho do leitor quanto ao ato de ler, independentemente das condições históricas em que se encontre. Já quanto à *escrita*, o escritor também não pode ser concebido apenas como “[...] a scribe and accurate speller [...] while on other occasions the term means a creative author⁵⁶[...]” (BARTON, 1994, p. 19). Olhares como esse contrapõem-se a uma concepção imanentista de *letramento* que toma os processos de leitura e de escrita em uma perspectiva formal, como algo de que se pode ter domínio uniformemente, podendo tais *leitura* e *escritura*⁵⁷ ser ensinadas por meio de modelos, fórmulas, estruturas universalizantes.

Barton (1994), para explicar esta concepção de *letramento*, sugere a já mencionada metáfora da *ecologia*. Segundo o autor, *letramento* envolve “[...] the study of the interrelationship of an organism and its environment. [...] It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and the same time influences and is influenced by the environment.⁵⁸ (BARTON, 1994,

⁵⁴ Tradução: : “[...] enunciação mecânica do leitor para os inúmeros níveis de interpretação de um texto”.

⁵⁵ Tradução: “[...] compreensão de significados [...]”.

⁵⁶ Tradução: “[...] um escritor preciso e técnico [...], enquanto em outras ocasiões o termo significa um autor criativo [...]”.

⁵⁷ Usamos aqui, e o faremos em outras passagens congêneres, o termo *escritura* para referenciar *ato de escrever*. Trata-se de nossa disposição de distinguir esse uso do uso do termo *escrita*, tomado para referenciar a *modalidade da língua*, o que inclui não só o *ato de escrever*, mas o *ato de ler*.

⁵⁸ Tradução nossa: “[...] O estudo das inter-relações de um organismo e seu meio ambiente. [...] Ele se preocupa com a forma como a atividade - letramento

p.29) Para o autor, *leitura e escritura* não são meramente técnicas que podem ser ensinadas ou adquiridas, mas atividades que se materializam nas interações do dia a dia da vida social e que devem ser estudadas em seus desdobramentos historicizados. De acordo com o autor, a metáfora da *ecologia* focaliza os processos, as mudanças. Os modelos e as estruturas são produtos de tais processos e mudanças que têm lugar em grupos sociais específicos, concepção que, a partir dessa visão ecológica, enfatiza a singularidade dos usos. Essa singularidade, pelos estudos do *letramento*, “[...] is a source of strength, the roots of the possibilities of the future⁵⁹” (BARTON, 1994, p. 29). Hamilton (2000, p.176) explica que

[...] the essence of this approach is that literacy competence and need cannot be understood in terms of absolute levels of skill, but are relational concepts, defined by the social and communicative practices with which individuals engage in the various domains of their life world. It sees literacy as historically and socially situated⁶⁰.

Assim, Barton (1994) articula três áreas na discussão da metáfora da *ecologia*: social, psicológica e histórica. Em uma abordagem social, o autor afirma que “Literacy is a social activity and can best be described in terms of the literacy practices which people draw upon in literacy events”⁶¹ (BARTON, 1994, p. 34). Nesse sentido, segundo o autor, para compreendermos o fenômeno do *letramento* em uma sociedade, precisamos analisar duas unidades básicas: os *eventos* que nela ocorrem, entendidos por outros autores⁶² e interpretados por Barton (1994, p. 36)

neste caso - é parte do meio ambiente e ao mesmo tempo influencia do tempo e é influenciado pelo ambiente”.

⁵⁹ Tradução: “[...] É uma fonte de energia, as raízes das possibilidades do futuro”.

⁶⁰ Tradução nossa: “[...] A essência dessa abordagem é que a competência dos usos da escrita e a necessidade não pode ser entendida em termos de níveis absolutos de habilidade, mas são conceitos relacionais, definidos pelas práticas sociais e comunicativas com que os indivíduos se envolvem em vários domínios de seu mundo vida. Ela vê o *letramento* como histórica e socialmente situado”.

⁶¹ Tradução nossa: “*Letramento* é uma atividade social e pode ser melhor descrita em termos de práticas de *letramento* que as pessoas desenvolvem com base em eventos de *letramento*”.

⁶² A exemplo de Heath (2001 [1982])

como “[...] an occasion when a person attempts to comprehend or produce graphic signs, either alone or with others⁶³ [...]”, ou ainda – em uma interpretação nossa das considerações do autor – como situações de uso da língua em que a leitura e a escrita são agenciadas, ou mesmo, quando a fala faz remissão à escrita; como também as *práticas*, que Scribner e Cole (1981), entendem como “[...] ways of using literacy which are carried from one particular situation to another similar situation⁶⁴ [...]”; ou, como interpreta Barton (1994, p. 37), “[...] social practices associated with the written word⁶⁵ [...]”. Sobre os conceitos de *eventos* e *práticas*, aprofundar-nos-emos em seção específica adiante.

Barton (1994) ainda entende que há diferentes usos da escrita na sociedade porque há diferentes domínios na vida. “There is not one way of reading and writing”⁶⁶ (BARTON, 1994, p. 38). Essa compreensão tem implicações quanto ao olhar sobre os usos que crianças e adultos, profissionais com diferentes atividades, pessoas de um ou outro grupo social levam a termo; enfim, importa entender que “Literacies do not exist on some scale starting with basic or simple forms and going onto complex or higher forms. [...] [the forms] are in fact different literacies serving different purposes”⁶⁷ (BARTON, 1994, p. 38).

Entender o letramento em uma sociedade específica implica compreender “[...] the ways in which social institutions support particular literacies⁶⁸ [...]” e, ainda, na condição de sistema simbólico, compreender que é “[...] used for communication and as such exists in relation to other systems of information exchange. It is a way of representing the world to others”⁶⁹ (BARTON, 1994, p. 35). Para compreender as diferentes sociedades e os usos da escrita que as

⁶³ Tradução nossa: “[...] uma ocasião em que uma pessoa tenta compreender ou produzir sinais gráficos, sozinho ou com outras pessoas [...]”.

⁶⁴ Tradução nossa: “modos de usos da escrita que são levadas de uma situação particular para outra situação semelhante”.

⁶⁵ Tradução nossa: “[...] As práticas sociais associadas com a palavra escrita”.

⁶⁶ Tradução nossa: “Não há uma forma de leitura e escrita”.

⁶⁷ Tradução nossa: “Letramentos não existem em alguma escala começando com formas básicas ou simples e indo para formas complexas ou superiores. [...] [As formas] são de fato diferentes letramentos que servem a propósitos diferentes”.

⁶⁸ Tradução nossa: “[...] as maneiras pelas quais as instituições sociais valorizam letramentos específicos”.

⁶⁹ Tradução nossa: “[...] utilizado para a comunicação e, como tal, existe em relação a outros sistemas de troca de informações. É uma forma de representar o mundo para os outros”.

caracterizam, Barton (1994) ressalta a importância da atenção a papéis, identidades, atividades, relações de poder, variações e restrições, implicações relevantes nas situações de uso da escrita. E sobre os modos de representação dessas implicações, Barton (1994, p. 44) escreve:

The idea of technology may seem to be bound up with a functional view which treats ‘literacy’, ‘the individual’ and ‘society’ as if they are independent entities that meet at some points, and which does not allow for the dynamic and interactive nature of these relationships⁷⁰.

Os universos social e individual se relacionam por meio dessa ‘communications technology’, pela “[...] production and reproduction of shared meaning or knowledge”⁷¹. Assim considerando, entendemos poder buscar convergências nas proposições dos estudiosos do *letramento* com a perspectiva bakhtiniana já que ambos se ocupam dos usos situados da língua, tomados nos tensionamentos das relações de poder.

Vale mencionar, ainda, que Barton (1994), nesta discussão, ressignifica, mas não denega a dimensão psicológica dos usos da escrita.

Writing is an individual system; [...] any piece of writing is an external representation or outcome of internal cognitive process. At the same time, writing is out there; it exists along with other social artefacts of culture and forms part of a broader social context.⁷²

Segundo o autor, alguns estudiosos do tema, a exemplo de Frank Smith, concebem a escrita sob a perspectiva de ‘criação de mundos’, ‘conhecimentos’, dissociando-a, sob vários aspectos, da comunicação do dia a dia, da compreensão de que a escrita é o meio pelo qual esses mundos são manifestados, manipulados e compartilhados. Essa visão

⁷⁰ Tradução nossa: “A idéia de tecnologia pode parecer estar ligada a uma visão funcional que trata 'letramento', 'indivíduo' e 'sociedade' como se fossem entidades independentes que se encontram em alguns pontos, e que não permite a dinâmica e interativa natureza dessas relações”.

⁷¹ Tradução nossa: “[...] Produção e reprodução de significado ou conhecimento compartilhado”

⁷² Tradução: “A escrita é um sistema individual; [...] qualquer fragmento de escrita é uma representação externa ou resultado de processo cognitivo interno. Ao mesmo tempo, a escrita está lá fora; ela existe juntamente com outros artefatos sociais da cultura e faz parte de um contexto social mais amplo”.

psicologista, objeto de crítica de Barton (1994), distingue-se diametralmente da visão sob a qual se erigem os estudos do letramento.

A dimensão psicológica dos usos da escrita não é denegada em nosso estudo, porque não o é na perspectiva teórica em que nos assentamos. Trata-se de concebê-la diferentemente de perspectivas psicologistas, convergindo com o escopo vigotskiano, que a toma com base na intersubjetividade. Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 185), nesse sentido, entendem que, na visão histórico-cultural, “[...] a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo [...]; para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora desse material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe”. Sendo assim, as relações sociais, a interação humana e a mediação simbólica constituem elos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, tanto quanto na representação e ressignificação de pensamentos, valores e atitudes que guiam nossas ações (BARTON, 1994). “Within [the] social contexts, the act of reading and writing takes a social meaning [...] We assert our identity through literacy”⁷³ (BARTON, 1994, p. 48). Tal como defende o Círculo de Bakhtin, do que nos ocupamos nos capítulos anteriores, o *signo* é ideológico. Assim, a escrita como conjunto de *signos ideológicos* materializa representações de mundo. Barton (1994, p. 49) converge com essa concepção, entendendo que a ideologia – tomada, aqui, na perspectiva bakhtiniana – está presente nos usos que as pessoas fazem da escrita:

In general, people do not read in order to read, nor write in order to write; rather, people read and write in order to do other things. [...] they want to make sense of their lives, or keep in contact with a friend; they want to make their voice heard.⁷⁴

Detendo-se mais especificamente nas bases do conceito, Barton (1994, p. 35) afirma que “Literacy has a history⁷⁵”. O autor considera essa historicidade como parte das vivências pessoais que podem ser resgatadas pelas nossas histórias, como também as experiências que são

⁷³ Tradução: “Dentro de [os] contextos sociais, o ato de leitura e escrita tem um sentido social [...] Nós materializamos a nossa identidade através dos usos da escrita”.

⁷⁴ Tradução nossa: “Em geral, as pessoas não lêem com o objetivo de ler, nem escrevem com o objetivo de escrever; em vez disso, as pessoas leem e escrevem com a finalidade de fazer outras coisas. [...] Eles querem dar sentido às suas vidas, ou manter-se em contato com um amigo; eles querem fazer-se ouvir”.

⁷⁵ Tradução nossa: “Letramento tem uma história”

projetadas com base em uma retrospectiva social dos *eventos de letramento*. De acordo com as demandas da vida, nós participamos de diferentes *eventos de letramento*, junto a nossas famílias, na aprendizagem da leitura e da escrita da escola; e, quando crescemos, trazemos os diferentes usos para as atividades no trabalho, na universidade, etc. Segundo Barton (1994), é importante considerarmos essas diferentes experiências de letramento individuais, mas, também, o letramento, em sua história social: “[...] raises many questions: about the scripts in existence today; about cultures without literacy; and about the literacy and thought”⁷⁶ (BARTON, 1994, p. 51). Esses desdobramentos, segundo o autor, estão implicados em ressignificações e reavaliações de representações do passado acerca dos usos da escrita, em se tratando de tecnologias e relações de poder.

Sobre isso, importante citar Paulo Freire em seus referenciais teóricos. Freire (2006 [1985]) não usou a palavra *letramento*, mas seguramente tratou dela em seus escritos, tornando explícito que o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita da língua ocorrem dentro de um contexto social. Adultos no mundo de hoje que não conseguem ler e escrever tendem a ser os mais pobres, os menos favorecidos, os oprimidos, e essas desigualdades sustentam condições precárias de alfabetismo. O autor propõe um exame crítico da sociedade e das relações entre os participantes, para analisar e entender a posição de cada um no contexto social. Inevitavelmente, questões concernentes às desigualdades de poder nas relações de ensino e mais amplamente na sociedade têm papel central (GEE, 2004; BRITTO, 2003, 2012).

O pensamento freireano toca nessas questões e foi base para estudiosos do *letramento*, tais como Gee (2004) e Britto (2003, 2012). O autor tem uma visão crítica acerca dos usos sociais da escrita, advogando em favor de um ensino que faculte ao sujeito um olhar mais efetivamente cidadão acerca do mundo e da vida; enfatiza a influência do contexto social nos usos da escrita, com destaque às vivências dos sujeitos. O ponto de partida para as atividades de letramento é o conhecimento desse contexto social, pois é nele que têm lugar as atividades de leitura e de escrita de que o sujeito toma parte.

Propostas concernentes com esse olhar sobre a escrita concebida na *ecologia* dos usos é eixo central nos estudos do letramento. Street (1984; 2000; 2003) ressalta que esse campo inclui o contraste entre os *modelos de letramento* – o *modelo autônomo* e o *ideológico*, bem como

⁷⁶ Tradução nossa: “[...] levanta muitas questões: sobre os scripts existentes hoje; sobre as culturas sem escrita; e sobre o letramento e pensamento”

os conceitos de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) e de *práticas de letramento* (STREET, 1988). Já Hamilton (2000) destaca que a abordagem envolve o olhar sensível ao ambiente educacional para usos *vernaculares* e aprendizagem informal e para os outros ambientes oficiais nos quais os usos da escrita têm lugar. O foco dessa abordagem são as atividades culturais nas quais a escrita ocorre – os modos como os textos são socialmente regulados e usados. Esses estudos e os conceitos que eles inauguram interessam-nos nesta tese e serão discutidos nas seções seguintes.

2.1 MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO: A ESCRITA SOB DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS

A discussão sobre *letramento* contida na introdução deste capítulo implica a abordagem, nesta seção, de duas concepções a respeito da escrita. Uma delas é a concepção segundo a qual a escrita é tomada fundamentalmente como ‘técnica’, como habilidade neutra, cuja aprendizagem depende apenas da ‘aplicação’ de modelos, do conhecimento de estruturas e da sequência de passos, etapas. Essa concepção trata a escrita eminentemente sob o ponto de vista subjetivista, como uma capacidade cognitiva do indivíduo para aprender a lógica de sistemas gráficos com propósitos enciclopédicos, como técnica que promove a erudição, e que, por facultar a apropriação de conhecimentos e incidir sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, passa a ser, como modalidade da língua, instrumento implicado na redenção das nações do subdesenvolvimento (com base em STREET, 1984).

Já sob a outra concepção, a escrita é tomada como um sistema simbólico utilizado pelo ser humano; é um meio de representação⁷⁷ do mundo (BARTON, 1994), no qual se materializam os papéis, as identidades, as atividades, as relações de poder, as variações, as restrições, a ideologia. Essa perspectiva toma a escrita em sua condição de uso situado, ocupando-se dos propósitos intersubjetivos a que se presta nas especificidades histórico-culturais das interações humanas e das relações de poder subjacentes a esses usos.

Dessas concepções, derivam, segundo Street (1984), dois *modelos de letramento*. A partir da primeira concepção, erige-se o

⁷⁷Não usamos *representar*, aqui, com sentido de *espelhar, repetir, reproduzir*. Filiados ao dialogismo bakhtiniano, usamos *representação* no sentido de *reconfiguração, refração*.

modelo autônomo, que, como o próprio nome sugere, toma a escrita como 'autônoma' em si mesma, no sentido de, 'por ela própria', 'pelas suas propriedades intrínsecas', facultar ao sujeito seu desenvolvimento cognitivo. A partir da segunda concepção, edifica-se o *modelo ideológico*, segundo o qual os usos da escrita são situados. Sob a lógica deste último *modelo*, essa modalidade da língua está a serviço das relações intersubjetivas e, assim, seus usos estão submetidos a contingências socioeconômicas e histórico-culturais, de modo que compreender a diversidade desses usos e a forma como eles se organizam e incidem nas representações de mundo e nas produções culturais de diferentes grupos sociais é tarefa que traz consigo significativa complexidade.

Na discussão que propõe sobre o *modelo autônomo* de letramento, Street (2000) entende que, para esse *modelo*, dominar a escrita é fazê-lo “[...] as a set of skills”⁷⁸. “As pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4). Esse *modelo* tem como perspectiva a neutralidade do ensino, processo em que a leitura e a escrita são concebidas como “[...] sistemas independentes e fechados em si mesmos [tomados em uma visão sob a qual se tem como foco] a importância de a escola se empenhar na celebração do conhecimento de ‘alto nível’ de letramento” (TINOCO, 2008, p. 7).

Sob essa concepção, a escrita, em sua imanência sistêmico-cognitiva, desenvolveria nos indivíduos habilidades para lidarem com abstrações, o que não se processaria do mesmo modo pela oralidade, já que os processos orais seriam tomados como ‘mais simples’, estando voltados para a exterioridade e a subjetividade, ao passo que a escrita denotaria maior complexidade e inovação (STREET, 1984). No entendimento de Street (1984), a ideia de superioridade intelectual pelo uso da escrita está subjacente a essa concepção, e isso remete a uma polêmica divisão entre *indivíduos letrados* e *não-letrados*, visto que aqueles inoperantes quanto à tecnologia não estariam cognitivamente aptos para lidar com o real em categorias abstratas. Trata-se de uma visão amplamente criticada por Street (1984, p. 49), a qual termina por propor distinção entre “[...] two kinds of society, and those modes themselves have determining effects: if some societies are more ‘scientific’ and ‘logical’ than others, it is not on account of the nature of

⁷⁸Tradução própria: “[...] Como um conjunto de habilidades”.

their thought process but because their acquisition of literacy has released these capacities”⁷⁹.

Com base no *modelo autônomo*, em relação à leitura, evocam-se autores consagrados que servem como fundamento do ‘bem dizer’ para a produção de textos. Nas universidades, desdobramentos desse *modelo* remetem ao culto à erudição, e, para as finalidades deste estudo, as chamadas *fontes do Direito*, que tendem a ganhar conotações ritualizadas e não raro herméticas a leigos. Para Tinoco (2008, p. 70), nesse *modelo autônomo*, “[...] há um total despojamento das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita”. Sob essa perspectiva, somente a linguagem formal, gramaticalmente correta, erudita era / é válida na sociedade, porque está muito estreitamente inter-relacionada com a escrita, modalidade que efetivamente conta, a despeito da oralidade. Com base nesta lógica, rotula-se ‘iletrado’ aquele que não consegue dominar essa forma de linguagem. Entendemos que uma postura diante da textualização que denota compartilhamento com as bases desse *modelo* é conceber o texto como formato a ser reproduzido, sem considerar efetivamente a dimensão intersubjetiva dos processos de leitura e escritura.

As pesquisas em *letramento*, segundo Street (1984; 2000; 2003), mudam essa visão e sugerem que, na prática, os usos da escrita variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra, portanto os efeitos variam segundo as condições diferentes em que se historicizam. Street (1984; 2003; 2007) concebe *letramento* em termos de atividades sociais concretas, e a essa vertente dá o nome de Novos Estudos do Letramento⁸⁰. Trata-se de uma abordagem para a qual a perspectiva *autônoma* está contida na perspectiva *ideológica*, sendo que esta última amplia a visão sobre a escrita, visão na qual não se denega a dimensão técnica dos usos dessa modalidade da língua, nem a dimensão erudita

⁷⁹Tradução nossa: “[...] Dois tipos de sociedade, e seus modos próprios têm efeitos determinados: se algumas sociedades são mais “científicas” e “lógicas” que outras, não é por causa da natureza de seu processo de pensamento, mas porque a sua aquisição da escrita influenciou essas capacidades.”

⁸⁰No Brasil, não nomeamos tais estudos dessa forma porque, diferentemente da cultura em língua inglesa na qual se insere o autor, o léxico, em língua portuguesa, tem duas palavras para referenciar, respectivamente: o processo de alfabetização – *alfabetização* – e o fenômeno do letramento – *letramento*. Em língua inglesa, ambos são referenciados por uma mesma palavra: *literacy*, daí a necessidade da adjetivação ‘novos’. Soares (2003) menciona essa diferença.

que a caracteriza historicamente; essas dimensões, no entanto, são tomadas no âmbito da intersubjetividade e da historicidade dos sujeitos.

Assim, optar pelo estudo do fenômeno do *letramento* sob um *modelo ideológico* não significa negar cognição, técnica ou erudição; significa conceber essas dimensões a partir da condição situada do usuário da escrita nas relações intersubjetivas que vivencia. Segundo Street (1984; 2003), quando se opta por um olhar exclusivamente técnico, cognitivo e fundado na erudição – lógica que rege o *modelo autônomo* –, isso também se faz sob uma perspectiva ideológica, pois se trata de um olhar sobre a modalidade escrita da língua do qual a historicidade do sujeito está excluída.

Enfatizamos, nesta seção, o *modelo ideológico de letramento*, concentrando-nos, principalmente, nas características que o delinham, e o fazemos compreendendo que a *esfera* do Direito parece estar historicamente muito arraigada à ideia de escrita como ‘técnica’, como um conjunto de habilidades que pode ser aprendido se considerada a condição cognitiva humana sem atenção efetiva às contingências do uso. Nesse sentido, a escrita é tomada como ‘autônoma’, suficiente em si mesma. Tendo como base relatos feitos por Street (1984), sobre os estudos realizados acerca de diferentes manifestações da escrita em diferentes contextos, e seus próprios relatos (STREET, 2010) sobre as suas pesquisas etnográficas no campo do *letramento* em comunidades ditas ‘sem conhecimento’, ‘sem alfabetização’, entendemos que há implicações depreensíveis dos usos da escrita mesmo quando não há efetivo domínio da tecnologia da escrita.

A visão que fundamenta o *modelo ideológico*, segundo Street (2003, p. 5), primeiramente, é que “[...] as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm sempre enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser”. Isso porque a escrita é ideológica, materializa os valores, as regras, enfim, as interpretações de uma sociedade. Segundo Street (2006), “[...] in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always ‘ideological’, they are always rooted in a particular world-view⁸¹ [...]”. Assim, o *modelo autônomo* está contido no *modelo ideológico*, já que, reiteramos, a própria visão de

⁸¹ Tradução: “[...] Nesse sentido, é sempre contestada, tanto os seus significados e as suas práticas, as versões particulares dela são sempre” ideológicas”, eles estão sempre enraizadas em uma visão de mundo particular”

escrita como um conjunto de habilidades, como técnica, é ideológica (STREET, 2003).

A segunda particularidade do *modelo ideológico* diz respeito à visão mais culturalmente sensível do letramento (STREET, 1984). Street (1984) apresenta diversos estudos realizados por pesquisadores⁸² sobre a presença da escrita em sociedades menos favorecidas, de diversas regiões do mundo, bem como apresenta suas próprias pesquisas sobre o letramento de povos considerados não alfabetizados e sua defesa em favor de que há usos da escrita mesmo nessas comunidades, apesar de não se tratar daqueles considerados representativos das classes dominantes, do *letramento* que caracteriza a *esfera escolar* (STREET, 2006).

John Parry (1982), por exemplo, citado por Street (1984), desenvolveu uma pesquisa sobre os povos da Índia, sugerindo relações de subordinação entre cultura da oralidade e cultura da escrita, estudando textos repetidos e decorados pelos alunos para serem lembrados em demandas posteriores. Trata-se, aqui, de uma escrita usada somente na interface com a oralidade. Contextos como esses, segundo Parry (1982), parecem sinalizar para a diversidade das interações humanas em que a escrita tem papel, quer seja essa modalidade da língua predominante nas relações intersubjetivas, quer seja apenas pontual, complementar, acessória a elas (STREET, 1984).

Enquanto o *modelo autônomo* “[...] disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]”, o *modelo ideológico* “[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento [...] propondo que o letramento seja uma prática de cunho social [...]”, que aparece sob princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 4). Do ponto de vista mais sensível à cultura, as comunidades podem ser vistas como “[...] fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos” (STREET, 2003, p. 6).

Em relação ao caráter social da escrita, Street (2003, p. 5) entende que “Não é válido sugerir que o letramento pode ser dado de modo neutro, sendo os seus efeitos sociais experimentados posteriormente”. Com base em estudos de Raimond Williams (1974) apresentados por Street (1984), a tecnologia do letramento de uma sociedade é um

⁸²Na ordem em que Street (1984) os apresenta: Finnegan (1981); Williams (1974); Parry (1982); Cole e Scribner (1981); Graff (1979); Clanchy (1979); Heath (1982; 1983).

produto social que a molda e a influencia, intermediada por fatores políticos e ideológicos. Segundo Williams (1974), as diferentes formas de letramento são variadas e ricas, e, sendo socialmente construídas, são usadas dentro de instituições particulares com propósitos específicos. Street (2003) relata o estudo desenvolvido por Kulick e Stroud em vilarejos de Nova Guiné. Naquelas comunidades, em que o letramento havia sido trazido por missionários,

[...] observaram que as coisas que as pessoas faziam com aquele letramento eram até certo ponto diferentes do que haviam imaginado os indivíduos que o haviam trazido. [...] os pesquisadores referem-se a assumir controle; falam sobre como as pessoas fazem uso do letramento [...] (STREET, 2003, p. 5).

Parece, assim, que algumas sociedades não historicizam certas vivências com a leitura e com a produção de escrita como decorrência de questões de natureza mais ampla, que envolvem especificidades políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, enfim. Muitas dessas especificidades remetem a questões de poder, no âmbito das quais não seria ‘interessante’ que sujeitos de certos grupos sociais tivessem poder sobre a escrita, no sentido de desvendar relações de dominação representadas nos usos da língua, bem como no sentido de materializar na textualização escrita suas concepções de mundo, boa parte das vezes muito distintas daquelas dominantes.

Quando tratamos sobre o poder, envolvendo fatores políticos e ideológicos relacionados ao *letramento*, assim como o faz Street (2003), devemos atentar para questões relativas a isso na educação, implicação que nos interessa nesta tese. A educação – no âmbito da qual se situa a graduação em Direito –, em qualquer nível de escolarização requer um olhar sensível a essas especificidades do *letramento*. Não se trata de considerar apenas o conhecimento, a cognição, o ser ontológico, mas o sujeito em suas vivências em sociedade. Importa entender as relações entre *letramentos dominantes* e *vernaculares*, não concebendo o *vernacular* como estreito, insular, resistente, mas advogando em favor de sua horizontalização; não se trata de deixar o paraíso folclórico impoluto, mas entendê-lo a partir dele, não para o *acesso a*, mas para a *transformação de* (STREET, 2003; KALANTZIS; COPE, 2006).

Importa, pois, olhar, na universidade, para as finalidades deste estudo no Curso de Direito, fatores ideológicos, políticos e a dimensão do poder que incidem sobre a escrita jurídica. Nesse sentido, é preciso

um olhar sobre o *letramento* segundo o *modelo ideológico*, com base no qual a escrita é uma prática social, cultural e histórica e, por isso, carrega interpretações sobre o mundo e as coisas de forma diferenciada, por causa da história que caracteriza os diferentes sujeitos. Assim, tais sujeitos materializam na escrita as suas práticas culturalmente historicizadas, de acordo com os contextos sociais em que vivem e suas representações de mundo historicamente delineadas. Nesse caso, segundo Barton (1994), há necessidade de considerar que o *letramento* é uma atividade social que pode ser mais bem descrita em termos de *práticas de letramento* que ancoram a participação das pessoas em *eventos de letramento*, enfoques sobre os quais nos debruçaremos na seção seguinte.

Por ora, como desdobramento final desta seção, entendemos relevante a discussão sobre reificação, que faz Street (2003, p. 6). Segundo ele, “Existem aspectos sobre o poder, suposições sobre um conjunto específico de ideias, concepções, grupo cultural, que são, de alguma maneira, assumidos por outro grupo”. Aqui, em nossa compreensão, estão as movências de que temos tratado na discussão sobre subjetividade (GERALDI, 2010a) e pertencimento cultural (KRAMSCH, 1998; PONZIO, 2008-2009).

Se há tais movências e tais compartilhamentos, parece-nos necessário o cuidado para não incorrer em reificações, que tornam a discussão sobre o *modelo ideológico de letramento* perigosamente categorial. Escreve o autor:

Um modelo cultural de letramento, em especial a visão reificada da cultura, em lugar da cultura como sendo um processo, leva-nos a voltar às antigas reificações: um grupo determinado de pessoas torna-se associado a um letramento determinado, enquanto que outro grupo associa-se a outro. (STREET, 2003, p. 6)

Esse olhar do autor decorre de que ele considera que “Culture is a verb [...] not a given inventory of characteristics”⁸³ (STREET, 2000, p. 19). Nesse sentido: “In characterizing literacy as multiple, it is very easy to slip into then assuming that there is a single literacy associated with a single culture [...]”⁸⁴ (STREET, 2000, p. 18). Assim considerando,

⁸³Tradução nossa: “A cultura é um verbo [...] não é um dado inventário de características”.

⁸⁴Tradução nossa: “Ao caracterizar o letramento como múltiplo, pode levar-nos a assumir que não há uma única escrita associada a uma única cultura [...]”.

entendemos que assumir um olhar com base no *modelo ideológico de letramento* implica considerar, como propõe Barton (1994), conceber *letramento* como *ecologia* e, acrescentamos, nas movências dos sujeitos no espectro de suas relações intersubjetivas atuais e em projeções futuras, atentos ao risco da reificação categorial.

2.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: EM BUSCA DE COMPREENDER OS USOS DA ESCRITA

Esta pesquisa, que compreende a formação de estudantes para sua participação na esfera *profissional* do Direito, demanda que entendamos dois conceitos basilares dos estudos do *letramento*: *eventos de letramento* e *práticas de letramentos*. De acordo com Barton (1994), a forma como um determinado grupo social, neste caso, os estudantes de Direito, usa a escrita pode ser melhor compreendida na atenção aos *eventos* e às *práticas*. Sendo assim, analisar os usos que as pessoas fazem da escrita implica visualizar *os eventos* nos quais elas interagem com o *outro* e nos quais se materializam as *práticas* depreensíveis dos usos da escrita nesses *eventos*.

Heath (1982) cunhou o conceito de *evento de letramento*, em estudo hoje amplamente conhecido na área, concebendo-o como “[...] occasions in which writing language is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes and strategies”⁸⁵ (HEATH, 1982, p. 50). Também Barton (1994) explica que, nas diversas situações da vida cotidiana, a escrita tem seu papel. Cada situação dessas é chamada de *evento de letramento*, isto é, interações sociais em que a modalidade escrita está presente desempenhando algum tipo de papel.

Barton e Hamilton (2000, p. 8) explicam que a configuração de um *evento de letramento* implica que: “Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. [...]”⁸⁶. Os autores explicam ainda que “[...] in many literacy events there is a mixture of written and spoken language [...] people use written language in an integrated way as part of a range semiotic

⁸⁵ Tradução: “[...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”.

⁸⁶ Tradução nossa: “Normalmente, há um texto escrito, ou textos, centrais para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. [...]”.

systems⁸⁷” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9). Esses *eventos* podem ser parte de atividades mais estruturadas, “[...] linked into routine sequences and these may be part of the formal procedures and expectations of social institutions⁸⁸ [...]”, ou podem ser informais, como situações cotidianas que ocorrem em casa ou nos encontros fortuitos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Com base nisso, compreendemos que as relações intersubjetivas na *esfera jurídica* instituem-se fundamentalmente por meio de *eventos de letramento*, nos quais artefatos escritos têm papel importante, já que a documentação formal das relações interpessoais ali estabelecidas é condição para o funcionamento da *esfera* na lógica sob a qual se constitui. Importa considerar, aqui, que não são os *artefatos* em si mesmos que conferem mais ou menos formalidade aos *eventos*, mas a valoração que lhes é atribuída pelos interactantes que se relacionam por meio deles. Heath (1982, p. 74) sugere que “Literacy events must also be interpreted in relation to the *larger sociocultural patterns* which they may exemplify or reflect”⁸⁹. Em seção específica, ampliaremos a discussão sobre *letramentos dominantes* e *vernaculares*.

Hamilton (2000, p. 17) salienta que os *eventos de letramento* podem ser fotografados e que “[...] photographs are particularly appropriate for documenting aspects of literacy since are able to capture moments in which interaction around texts take place⁹⁰”. Quando fotografados, os elementos que se tornam visíveis e que configuram os *eventos* são, segundo a autora,

[...] *participants*: the people who can be seen to be interacting with the written texts; *settings*: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place; *artefacts*: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts); *activities*: the

⁸⁷ Tradução nossa: “[...] em muitos eventos de letramento, há uma mistura da linguagem escrita e falada [...] as pessoas usam a linguagem escrita de forma integrada como parte de um conjunto de sistemas semióticos”.

⁸⁸ Tradução nossa: “[...] ligadas a sequências de rotina e estas podem ser parte dos procedimentos formais e expectativas das instituições sociais”.

⁸⁹ Tradução nossa: “Os eventos de letramento também devem ser interpretados em relação aos padrões socioculturais mais amplos que podem exemplificar ou refletir”.

⁹⁰ Tradução: “[...] As fotografias são particularmente apropriadas para documentar aspectos dos usos da escrita pois são capazes de capturar momentos em que a interação em torno de textos acontecem”.

actions performed by participants in the literacy event.⁹¹ (HAMILTON, 2000, p. 17)

As *atividades* desenvolvidas nas interações se darão por meio de textos, por isso “Texts are a crucial part of literacy events and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used⁹²” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9), pelos *participantes*, nos *domínios*, com os *artefatos* disponíveis. Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) propõem a ressignificação das interpretações de Hamilton (2000) sobre esses elementos, caracterizando-os nas movências das interações humanas e tomando-as à luz do conceito de *encontro* de Ponzio (2010; 2013). As autoras entendem que esses elementos atingem outro caráter no “[...] encontro dos sujeitos com a outridade por meio da modalidade escrita da língua [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 54) e por isso os ressignificam à luz de perspectivas vigotskianas, do ideário bakhtiniano e das teorias do letramento.

O conceito de *participantes* é ressignificado para *interactantes*, “[...] de modo a contemplar o *continuum* dessa condição de participante [...], a [des]simetria das relações entre esses mesmos participantes [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 55), os quais são tomados no âmbito do *cronotopo* (BAKHTIN, 2013 [1975]) que engendra o *encontro* (PONZIO, 2010; 2013). O elemento *ambiente* é ressignificado para *esfera de atividade humana* na busca que conferir uma dimensão mais efetiva de historicidade, a partir do entendimento de que este conceito, “[...] pela presença da noção de *atividade*⁹³ [...] traz consigo implicações ideológicas [...] tanto quanto implicações de organização da multiforme atividade humana que justifica os diferentes

⁹¹ Tradução: “[...] Os participantes: as pessoas que podem ser vistos de estar interagindo com os textos escritos; configurações: as circunstâncias físicas imediatas em que a interação ocorre; artefatos: as ferramentas materiais e acessórios que estão envolvidos na interação (incluindo os textos); atividades: as ações executadas pelos participantes do evento de letramento”.

⁹² Tradução: “Os textos são uma parte crucial de eventos de letramento e ao estudo do letramento é, em parte, um estudo de textos e como eles são produzidos e usados”.

⁹³ Aqui, a busca das autoras de rever a proposta de Hamilton (2000) a partir da categoria *trabalho* dos estudos vigotskianos e bakhtinianos, compreendendo a categoria *cultura* que embasa Hamilton (2000) na convergência com o conceito de *atividade*. Fica o risco de colocar em dialogia o olhar da modernidade e o olhar da pós-modernidade/alta modernidade.

encontros” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 55, grifos das autoras). Sobre o *artefato*, Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013, p. 55) entendem que é preciso focalizar a “[...] tessitura textual, os recursos fraseológicos e gramaticais agenciados nos diferentes projetos de dizer [...]”, por isso ressignificam-no para *estratégias do dizer*. Quanto às *atividades*, as autoras explicam que essas serão analisadas no âmbito das *esferas da atividade humana*, pois lhes interessam “[...] historicidades de tais atividades, tanto quanto propósitos que as engendram e formas como se institucionalizam na esfera em estudo” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 55).

Os elementos, tal como os apresenta Hamilton (2000) ou como os ressignificam Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), facultam a geração de evidências, segundo Hamilton (2000), porque são traços observáveis de um processo dinâmico – as *práticas de letramento*. Em razão disso, Hamilton entende que “[...] literacy events are just the tip of an iceberg⁹⁴ [...]” (HAMILTON, 2000, p. 18). Assim, nas interações sociais, os sujeitos se comunicam por meio de instrumentos simbólicos quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Nessas situações, quando ocorrer o uso de um texto escrito, esteja ele materializado ou apenas evocado pela oralidade, estará acontecendo um *evento de letramento*. Em nosso grupo de estudos (PEDRALLI, 2014), temos compreendido os ‘limites’ do *evento de letramento* com base no(s) *artefatos(s)* em uso: quando o(s) *artefato(s)* constitutivo(s) da interação muda(m), muda o *evento*.

Desse modo, por exemplo, os usos da escrita jurídica no Núcleo de Práticas Jurídicas pelos estudantes de Direito constituem diferentes *eventos de letramento*, pois nas situações de atendimento ao cliente, nas orientações com os professores, na produção de peças processuais, na consulta a códigos, leis e doutrina, na tramitação de um processo junto ao Judiciário etc. fundam-se *eventos* em que a escrita está presente, sob a modalidade de leitura, de escritura ou de oralidade que evoca o escrito, isso evidentemente sempre em textos materializados nos diferentes *gêneros do discurso* que instituem tais relações nessa *esfera*.

Para Street (1988; 2003), o conceito de *evento de letramento* é interessante porque permite aos pesquisadores, professores, educadores da aprendizagem da leitura e da escrita focalizarem situações específicas em que esses usos da linguagem ocorrem. O problema, segundo ele, é

⁹⁴ Tradução nossa: “[...] Eventos de letramento são apenas a ponta de um iceberg”.

tomar o *evento* e apenas descrevê-lo e não observar como os significados são construídos. Em razão de o autor observar essa necessidade, ele sugere um conceito articulado ao conceito de *eventos*: o conceito de *práticas de letramento*.

“O conceito de *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos *eventos* quanto dos padrões que têm a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de natureza cultural e social” (STREET, 2003, p. 8). Hamilton (2000, p. 18) explica que os *eventos* incluem recursos invisíveis e que “[...] all elements of practices are inferred from the images, but some with more direct visual cues than others”⁹⁵. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 7), “The notion of literacy practices offers a powerful way of conceptualising the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape”⁹⁶.

Sobre os padrões culturais e sociais, Street (2003) e Hamilton (2000) entendem que, quando observamos e descrevemos os *eventos*, há elementos não-visíveis que podem ser interpretados, tais como padrões, conceitos, valores, ideologias, regras, normas e propósitos sociais, conhecimentos e sentimentos que se relacionam à natureza que o *evento* possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. As *práticas* “[...] include shared cognitions represented in ideologies and social identities. [...] are shaped by social rules [...]”⁹⁷ (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Segundo Barton e Hamilton (2000), as *práticas* são abstratas e os elementos invisíveis estão subjacentes a atividades observáveis – os *eventos de letramento*. Por meio dos textos, que instituem os *eventos de letramento*, podemos analisar como as pessoas produzem e usam a escrita: “[...] what people do with texts and what these activities mean to them”⁹⁸ (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

⁹⁵ Tradução nossa: “[...] Todos os elementos das práticas são inferidos a partir das imagens, mas alguns com pistas visuais mais diretas do que outros”.

⁹⁶ Tradução nossa: “A noção de práticas de letramento oferece uma maneira poderosa de conceituar a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão inseridos e às quais elas dão forma”.

⁹⁷ Tradução nossa: “[...] incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais. [...] São moldadas por normas sociais [...]”.

⁹⁸ Tradução nossa: “[...] o que as pessoas fazem com os textos e que essas atividades significam para elas”.

Os recursos ou elementos invisíveis citados por Hamilton (2000) são apresentados pela autora relacionados aos *eventos de letramento*, de acordo com quadro sinóptico a seguir.

Quadro sinóptico único (representação parcial): Elementos constitutivos das *práticas e dos eventos de letramento*.

<i>Elements visible within literacy events</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)</i>
Participants	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings	The domain of practice within which the events take place and take its sense and social purpose.
Artefacts	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities ⁹⁹ .

Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

Partindo da descrição dos elementos não-visíveis das práticas apresentados por Hamilton (2000), Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) – valendo-se da evocação do simpósio conceitual¹⁰⁰ que embasa também esta tese – (re)elaboram categorias analíticas a partir dele, entendendo que, desta forma, possam ser melhor compreendidos tais elementos depreensíveis dos *eventos de letramento* dos quais os

⁹⁹Tradução: “*Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; Ambientes: o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; Artefatos: todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; Atividades: rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares”.

¹⁰⁰Simpósio proposto entre vertentes de base histórico-cultural: filosofia da linguagem bakhtiniana, psicologia da linguagem vigotskiana e antropologia da linguagem dos estudos do letramento.

sujeitos participam. O objetivo é uma resignificação das propostas de Hamilton (2000), de modo a conferir a elas uma relação mais visível com a historicidade, com a temporalidade, com a constituição da subjetividade na alteridade. A seguir¹⁰¹, apresentamos o diagrama integrado construído pelas autoras, que, disposto em duas partes inter-relacionadas sustenta-se sobre a natureza intrinsecamente relacional entre *eventos* e *práticas*.

¹⁰¹Este diagrama encontra-se em versão maior nos Anexos B e C, de modo a tornar a facilitar a leitura.

Diagrama 1: Inter-relação entre *eventos* e *práticas de letramento* como proposição de modelo analítico.



Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013)

A partir do Diagrama 1, compreendemos que, para podermos inferir, interpretar as *práticas*, é fundamental – tal qual já constava em Hamilton (2000) – maior acompanhamento das situações em que os sujeitos fazem uso da escrita, já que a historicidade e a valoração

atribuídas aos usos da escrita, conceitos de que já nos ocupamos nas seções anteriores, são depreensíveis das interpretações que os sujeitos fazem sobre o mundo e sobre a vida nas suas vivências, no *encontro* com a outridade, na interação humana. No caso da escrita, nela se materializam ideologias, valores, projetos de dizer, que serão inferidos a partir do *encontro*, como concebem Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). Assim, torna-se fundamental assumir que somente no *encontro*, podemos compreender como a escrita se coloca na historicização dos sujeitos, nas relações que estabelecem com o outro.

Entendemos que, pela descrição dos elementos não-visíveis, podemos compreender propostas de Street (1988; 2003) sobre a necessidade de ampliarmos nossa visão sobre os usos da escrita, entendendo que os *eventos de letramento* nos dão uma visão parcial sobre tais usos sociais. Nesta pesquisa, por exemplo, para dar conta de nosso objeto de estudo, focalizamos *eventos de letramento* dos quais os acadêmicos de Direito participam na sua formação acadêmica para fins de aprendizagem profissional no Núcleo de Práticas Jurídicas. Tais *eventos* foram passíveis de ‘serem fotografados’; trata-se de *eventos* que se materializam no atendimento a clientes, na produção de peças processuais diversas, na orientação, pelos professores do percurso de produção de tais peças processuais por parte dos estudantes, entre outros episódios afins. Apesar de os *eventos de letramento* nos darem elementos sobre os usos sociais da escrita – tais como o acompanhamento do processo de produção de petições iniciais apoiado em ‘modelos’ apresentados no Núcleo –, se nos limitássemos à participação nessas situações por meio da observação superficial, sem maior interação com os estudantes, teria sido impossível compreender como os ‘modelos’ operam na produção dessas mesmas petições, considerada a historicidade das bachareladas participantes de pesquisa, questão da qual trataremos nos capítulos de análise dos dados à frente.

Daí a importância da relação entre *eventos* e *práticas de letramento*: somente com uma imersão mais efetiva no Núcleo, estabelecendo relações mais estreitas com os acadêmicos participantes deste estudo, pudemos compreender subjacências aos *eventos* que documentamos, as quais não nos seria dado conhecer se tivéssemos nos mantido nos limites do *evento* em si mesmo. Assim, entendemos que o conceito de *práticas* se entranha no conceito de *eventos de letramento* e vice-versa: “Events are local activities, where as practices are more

global patterns¹⁰²” (HAMILTON, 2000, p. 18). São esses elementos que compõem a natureza das *práticas de letramento*, *práticas* estas legitimadas pela sociedade, assim como quem delas comunga, isto é, quem delas dispõe (ou não) para agenciá-las nos *eventos* de que participa. Como as *práticas* são culturalmente construídas, pode haver significados específicos de um grupo social, muitas vezes, implícitos nelas, que não são interpretados e significados para quem não compartilhe de tais *práticas*, o que, como têm mostrado Lillis (2001) e Ivanic (1998), parece ter profundas repercussões na *esfera acadêmica*, do que nos ocuparemos à frente, ainda no âmbito deste capítulo sobre letramento.

2.3 UNIVERSOS GLOBAL / LOCAL E LETRAMENTOS DOMINANTES / VERNACULARES: UMA DISCUSSÃO SOBRE PREPONDERÂNCIAS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOMINANTES NA ESFERA DO DIREITO

Como discutimos nas seções anteriores, os estudos do letramento focalizam os usos da escrita dos diferentes grupos culturais e ocupam-se de compreender como os sujeitos lidam com essa modalidade da língua nas suas relações intersubjetivas. A partir disso, apoiados no propósito de Street (2003), entendendo, a partir dos fundamentos do *modelo ideológico de letramento*, que “[...] o letramento é uma prática de cunho social [...] e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4), sobre os usos dessa modalidade da língua na *esfera* do Direito importa considerar, com base no autor, a leitura e a escrita como modalidades enraizadas em conceitos de *conhecimento*, de *identidade* e de *ser* (STREET, 2003).

Segundo Street (2003), há variações complexas nos usos da escrita, há contrastes que distinguem *práticas dominantes*, nominadas pelo autor como ‘exógenas’ a algumas populações tidas boa parte das vezes como ‘iletradas’. O autor comenta sobre ‘práticas de fora’, ‘estranhas’, que acabam sendo ‘marginalizadas’ por conta dos ‘estereótipos’ dominantes. Street (2003) denomina essas *práticas de locais* em oposição às *dominantes*. Sobre essas questões, segundo o autor, é importante considerar que algumas comunidades, tais como a que menciona em sua pesquisa etnográfica, um vilarejo do Irã, “[...] mostram-se resistentes à possibilidade de que lhes seja negado acesso à

¹⁰² Tradução nossa: “Os eventos são atividades locais, já as práticas são padrões mais globais”.

linguagem e ao letramento do poder” (STREET, 2003, p. 9). Assim considerando, nesta seção, importa-nos tematizar conceitos tais como: os universos *local* e *global* e os letramentos *dominantes* e *vernaculares*, já que entendemos que a *esfera* do Direito tende a usar a modalidade escrita da língua sob a égide da ampla historicização de vozes de que se constitui (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014) preponderantemente a legitimação dos *letramentos dominantes*. Essa compreensão é indispensável a este estudo, porque os usos próprios de grupos específicos – como aqueles que constituem a *esfera* do Direito – implicam inserção dos sujeitos nesses mesmos grupos, para o que precisam dominar tais usos. Neste caso, tratamos dos estudantes de Direito e de sua inserção nessa *esfera* profissional como *insiders* do grupo (KRAMSCH, 1998), o que repercute em sua constitutividade como *sujeitos*, pois, para tal inserção, eles precisam conhecer e se apropriar desses usos que medeiam relações intersubjetivas na *esfera* em questão.

Para Hamilton (2000, p. 4, grifos nossos), “[...] dominant literacies as those which are associated with formal organizations, such as those of the school, the church the work-place, the legal system, commerce, medical and welfare bureaucracies¹⁰³”. Essas instituições, de acordo com Barton e Hamilton (1998, p. 10), são “[...] more formally structured than others, with explicit rules for procedures, documentation and legal penalties for infringement, whilst others are regulated by the pressure of social conventions and attitudes¹⁰⁴”. Essas regras, no caso dos usos da escrita, dizem respeito aos modos de falar, de agir, valorar as ‘coisas’, interpretar e usar a linguagem escrita (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993), os *mundos de letramento*.

Assim, entendemos que as práticas associadas aos *letramentos dominantes* envolvem maior formalidade, mais sistematização, maior regularidade nos usos da escrita, características advindas de regras e procedimentos instituídos pelas pressões sociais, convencionados e estabilizados nas situações de interação. Geralmente são essas *práticas*

¹⁰³ Tradução: “[...] Letramentos dominantes são aqueles que estão associados com organizações formais, tais como os da escola, a igreja, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias médicas e de bem-estar”.

¹⁰⁴ Tradução: “[...] mais formalmente estruturado do que outros, com regras explícitas para os procedimentos, documentação e penalidades legais em caso de infração, enquanto outros são regulados pela pressão das convenções e atitudes sociais”.

dos *letramentos dominantes* que tendem a ser reificadas no ensino nas escolas e nas universidades.

Em nosso grupo de pesquisa, temos compreendido que as relações entre *universos global* e *local*, de um lado, e *letramentos dominantes* e *vernaculares* de outro, não nos parecem claras na literatura da área. Assim, em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014), nosso grupo propõe outro olhar de que nos ocuparemos logo à frente. Antes, porém, é importante ter presente que, tomando como base Barton e Hamilton (1998), para compreender o surgimento e a estabilização de tais usos *dominantes*, precisamos conceber esses usos em uma abordagem histórica, “[...] for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based¹⁰⁵” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12). Segundo os autores, há memórias de famílias, amplo contexto cultural e histórico de cinco mil anos da presença da escrita no mundo, nas quais as práticas contemporâneas se apoiam. “A person’s practices can be located also in their own history of literacy. In order to understand this we need to take a life history approach, observing the history within a person’s life¹⁰⁶” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12). Sob vários aspectos, assim, a historicização dos usos da escrita no *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]) talvez pudesse ser considerada a característica fundante dos *letramentos dominantes*. Tais usos *dominantes* materializar-se-ão nos *encontros* corpóreos entre os sujeitos, encontros cuja variabilidade e recorrência historiciza o processo de aposição de vozes constitutivo desses usos *dominantes* (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014).

Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014), assim, compreendendo que os pares *global/local* e *dominante/vernacular* não parecem estabelecer entre si relações redutíveis a uma possível sinonímia, buscam distinguir *letramentos dominantes* de *universo global* e *letramentos vernaculares* de *letramentos locais*. As autoras, estabelecendo uma relação entre os planos genéticos vigotskianos (VIGOTSKI, 1997 [1987]) e os conceitos em questão, materializam as distinções propostas em diagramas que registramos a seguir.

¹⁰⁵ Tradução nossa: “[...] Para a compreensão da ideologia, cultura e tradições em que as práticas atuais são baseadas”.

¹⁰⁶ Tradução nossa: “As *práticas* de uma pessoa podem ser identificadas também na sua própria história de letramento. Para entender isso, precisamos adotar uma abordagem histórica de vida, observando-se a história dentro da vida de uma pessoa”.

Inicialmente, o *universo global* seria concebido em articulação com o conceito de *ontogênese*¹⁰⁷, considerando que todos os seres humanos, independentemente de sua inserção cultural, teriam uma ‘propensão ontogenética’, para usar a língua – neste caso, ampliando essa propensão para a escrita – no tratamento de questões implicadas no entendimento da vida, do meio físico e cultural, do mundo, enfim; isso levaria os homens a usar a linguagem para lidar, por exemplo, com ciência, arte, religião e filosofia. Usos como esses seriam característicos da espécie humana como tal, na sua relação racional e emocional com o mundo e com a vida. Tratar-se-ia de usos da língua que se instituem “[...] quer para dar conta da vontade dos homens de saber mais sobre si mesmos e sobre o universo, quer para dar conta de sua vontade de transformar a si mesmos e ao universo” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014, p. 8).

Assim, os *letramentos globais* corresponderiam àquelas possibilidades de uso da língua que caracterizam a *ontogênese* humana, independentemente de especificidades culturais da *sociogênese*. Tais usos, no entanto, na sua condição filosófica de *potencialidade*, quando se tornam *ato*, quando se realizam, são necessariamente *locais*, porque os usos *potenciais* da língua para lidar com arte, filosofia, ciência, religião e afins, quando se tornam *ato*, o fazem com sujeitos corpóreos e, nessa condição, no âmbito da cultura, da sociedade, da história, no âmbito da *sociogênese* na relação com a *ontogênese*.

Esse raciocínio materializa-se no Diagrama 2 a seguir. O *universo global* estaria representado pela linha horizontal superior do diagrama: a linha estende-se *ad infinitum*, relacionando-se à *ontogênese* humana. A essa linha horizontal superior, ligam-se setas de múltiplas pontas, as quais representariam os *letramentos locais*, materializados nos diferentes grupos humanos, em correspondência com o conceito de *sociogênese*.

¹⁰⁷ Apresentamos, nesta seção, os planos genéticos da ontogênese, da sociogênese e da microgênese e trataremos novamente desses conceitos no capítulo sobre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* concebidas segundo Lev Vigotski. Salientamos que não esgotaremos nesta tese a discussão sobre esses conceitos cuja evocação é pontual.

Diagrama 2 – Relações entre universos ‘global’ e ‘local’

Linha contínua da horizontalidade – usos da escrita imbricados à ontogênese humana



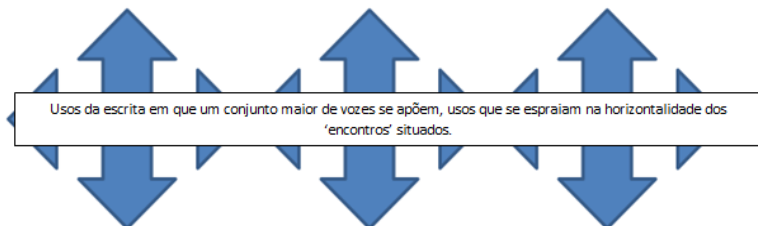
Materializações contíguas da horizontalidade em contextos socioculturais distintos

Fonte: Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014, p. 10)

Tais setas, por sua vez – iguais na forma apenas para fins de representação, porque necessariamente idiossincráticas como o são os grupos culturais – corresponderiam aos diferentes modos como esse ‘pendor’ do homem para lidar com o mundo e com a vida por meio da língua – nesse caso a escrita – se materializa nos mais variados tempos históricos e nos mais diversos agrupamentos humanos. Aqui, as “[...] especificidades culturais do(s) grupo(s) de inserção mais imediato(s) dos sujeitos [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014, p. 7).

No âmbito, porém, do que é *local* – no Diagrama 2, as setas de múltiplas pontas –, haveria usos da escrita que se espraiam entre os grupos humanos, ganhando o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]) porque dialogando com o passado, com o presente e com o futuro – tempo – e, acrescentaríamos, dialogando com o ‘aqui’, o ‘ali’ e o ‘acolá’ – espaço. Esses usos se caracterizariam por uma aposição de vozes, vozes do passado e do presente que se projetam no futuro; vozes do ‘aqui’ que reverberam no ‘ali’ e no ‘acolá’ e que se apõem em relações de poder: esses seriam os *letramentos dominantes*, que, em outra articulação com o ideário bakhtiniano (BAKHTIN, 2012 [1927]), remeteriam ao conceito de *ideologia oficial* de que já tratamos anteriormente. Esses usos, os *letramentos dominantes*, que se espraiam no tempo e no espaço, marcados por uma ampla aposição de vozes tensionadas por relações de poder, estão representados, no Diagrama 3 a seguir, no retângulo horizontal que corta todas as setas de múltiplas pontas.

Diagrama 3 – Os ‘letramentos dominantes’ constituindo-se na horizontalidade dos ‘universos locais’



Fonte: Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014, p. 13)

Tomando, enfim, cada uma das setas de múltiplas pontas em sua individualidade, teríamos usos da escrita específicos de cada agrupamento humano – *os letramentos vernaculares* –, usos que não ganharam o *grande tempo* no espectro de horizontalidade como o fizeram os *usos dominantes*, mas que se historicizam dentro do próprio grupo cultural, em suas idiossincrasias. Na relação com os planos genéticos vigotskianos, a seta representa a *sociogênese* e, na relação com o ideário bakhtiniano, os *letramentos vernaculares*, representados pelas setas, articular-se-iam com o conceito de *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2012 [1927]). É importante ainda acrescentar que a abertura inferior do Diagrama 3 objetiva sugerir a possibilidade de os *letramentos vernaculares* – cada seta de múltiplas pontas – manterem suas idiossincrasias, suas especificidades: ‘aquilo que é só seu’. De todo modo, sob essa lógica, *vernaculares* e *dominantes* estão no âmbito dos *letramentos locais* e todos eles – *vernaculares, dominantes* no âmbito *local* – são desdobramentos, materializações do *universo global*. Essa lógica exime-nos de um relativismo absoluto, porque considera as especificidades na relação com a universalidade.

Apesar de esta tese lidar com uma *esfera da atividade humana* na qual invariavelmente os *letramentos dominantes* prevalecem, entendemos que a reflexão de Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014) possibilita-nos compreender como os usos da escrita vinculam-se aos universos *global* e *local*, assim como a impossibilidade de analisarmos qualquer uso fora do âmbito *local*. Assim, a escrita só pode ser analisada nos ‘encontros’ que acontecem de forma situada. Tal como já discutimos no primeiro capítulo desta tese, as situações da vida humana e social, a práxis, são o lócus do *signo ideológico*. Nesse lócus, de acordo com Bakhtin (2002 [1952/53], p. 199), “[...] cristalizam-se os

sistemas ideológicos da moral social, da ciência, da arte e da religião [...]”.

Ainda o estudo de Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014) representa uma proposta de articular *letramento e identidade* e de refletir sobre como o *sujeito* se constitui no encontro com a *alteridade*, por meio da ressignificação na compreensão de interfaces entre os universos *local e global* e os *letramentos dominantes* e os *vernaculares*, fazendo-o em um imbricamento entre a antropologia da linguagem no que respeita aos estudos do letramento, a filosofia da linguagem no âmbito do ideário bakhtiniano e a psicologia da linguagem no que concerne ao pensamento vigotskiano. Destacamos a reflexão das autoras quanto aos já mencionados planos genéticos (VIGOTSKI, 1997 [1987]), cujo entendimento sobre

[...] a constituição do sujeito, no âmbito da microgênese, se dá nas relações interpsicológicas que têm lugar nas vivências culturais respectivas à sociogênese, mas há uma dimensão ontogênica e uma dimensão filogenética igualmente implicadas nesse processo de desenvolvimento sociocultural e psicológico [...] (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014, p. 6).

Assim, entender os usos da escrita na *esfera* do Direito, implica compreender a historicidade das vozes, usos que se espraiam em outras *esferas*, na vivência dos sujeitos. Evidentemente, há, nesse espraiamento importantes questões de poder, já que uma maior ou menor oposição de vozes implica quais vozes são homologadas nessa oposição, quais vozes conseguem se projetar e quais são silenciadas e caladas nessa mesma projeção. Para Street (2004, p. 93), não podemos subestimar “[...] el carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de la literacidad en contextos culturales específicos [...]”¹⁰⁸; é preciso atenção para a “[...] reproducción de las bases culturales y de poder, de intereses y grupos particulares [...]”¹⁰⁹. O autor entende que precisamos de “[...] modelos teóricos audaces que reconozcan el papel central de las relaciones de poder em las prácticas letradas”¹¹⁰.

¹⁰⁸ Tradução: “[...] O caráter ideológico dos processos de aquisição e os significados e usos da escrita em contextos culturais específicos [...]”.

¹⁰⁹ Tradução: “[...] reprodução das bases culturais e de poder, de interesses e grupos particulares [...]”.

¹¹⁰ Tradução nossa: “[...] Modelos teóricos audazes que reconheçam o papel central das relações de poder em práticas letradas”.

(STREET, 2004, p.82). Em atenção à dimensão de poder que vemos implicada na forma como os *letramentos dominantes* ganham o *grande tempo*, é nossa vontade discutir esses usos da escrita em relação com o conceito de *ideologia oficial* de que já nos ocupamos em seção anterior, articulação a que retornaremos nos capítulos analíticos desta tese, tendo presente que esses *letramentos dominantes* tornaram-se ‘oficiais’, por serem revalidados, homologados pelas vozes de poder, a cada nova situação.

No caso dos usos do Direito, quando no domínio das outras *esferas*, ou seja, de uso de outros sujeitos que não se constituem participantes dessa *esfera*, as vozes do Direito se apõem às vozes dessas *esferas* outras. Assim, entendemos os usos do Direito como preponderantemente parte dos *letramentos dominantes*, compreendendos no âmbito daqueles usos em que vozes se apõem no espectro mais amplo das vivências humanas, entremeadas por relações de poder, transcendendo especificidades de cada *sociogênese* de modo a traduzir compartilhamentos entre os diferentes grupos socioculturais.

Tais usos do Direito se espriam entre os grupos humanos, porque todos os grupos são regidos, são normatizados também pelos dizeres do Direito, quer em configurações que lhes favoreçam mais ou menos efetivamente. E esses usos ganharam o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]) a partir do diálogo estabelecido entre os tempos passado, presente e futuro, já que, por exemplo, ainda existem formalidades, normas, especificidades de uso tais como o vocabulário, os brocardos, os latinismos, ou mesmo certos *gêneros* como as *petições iniciais* que sofreram pouca transformação ao longo do tempo e, circulando por outras *esferas*, instituem relações intersubjetivas de natureza distinta para além da *esfera* do Direito propriamente dita.

2.4 A ESCRITA NA *ESFERA ACADÊMICA*: IMPLICAÇÕES DE UMA ABORDAGEM SOCIAL DOS USOS DESSA MODALIDADE DA LÍNGUA

Nas seções anteriores, apresentamos concepções que evocam o entendimento de que os usos da escrita na sociedade vêm sendo analisados diferentemente nos últimos anos. Do entendimento da escrita vista de forma *autônoma* passou-se à compreensão de que há fatores sociais, culturais e históricos que influenciam nas vivências dos sujeitos mediadas por essa modalidade da língua, quer seja nos usos *vernaculares* ou *dominantes*. Nestes últimos usos, entretanto, parece haver certa resistência em adotar um olhar culturalmente sensível, o que

implica, em muitos contextos, manutenção de padrões rígidos de difícil alcance por certos acadêmicos que não se caracterizam por uma história de efetiva familiarização com *letramentos dominantes*.

Na *esfera acadêmica*, tema desta subseção, em se tratando da orientação das produções de estudantes por parte de professores no que diz respeito a textos em *gêneros do discurso* característicos dessa *esfera*, parece prevalecer o apego a bases amplamente consolidadas, em razão da consulta de modelos, exemplos de produções homologadas, geralmente advindos de fontes do Direito, como leis, jurisprudências e doutrina. Parece haver, desde o início das produções, uma tendência em explorar as especificidades técnicas e normativas dessa escrita em detrimento de seu conteúdo, pautando-as no plano das formalidades de textualização. Uma ação como essa secundariza a compreensão acerca das particularidades do discurso que singularizam a *esfera* do Direito, no que diz respeito ao contexto, à ideologia e implicações afins, o que possivelmente dificulte aos sujeitos compreenderem as especificidades subjacentes à superficialidade textual, resultando em reprodução, geralmente, de ações docentes ou de membros mais experientes, como egressos, orientadores em estágios extracurriculares e interlocutores afins.

Entendemos que, em comportamentos tais, a escrita na *esfera acadêmica* não faculta a *agentividade* (ZAVALA, 2011) dos produtores de texto, de modo a incidir sobre sua *identidade* (com base em IVANIC, 1997). Tais concepções sobre os usos da escrita nessa *esfera* e as implicações quanto ao ensino e à aprendizagem nas avaliações dos textos produzidos nos diferentes *gêneros do discurso* suscitam discussões sobre a forma de conceber o objeto de conhecimento em questão: os usos da modalidade escrita da língua. Nessa discussão, Lea e Street (1998) identificam três perspectivas ou modelos nas pesquisas educacionais sobre a escrita de estudantes na *esfera acadêmica*: *study skills*; *academic socialization*; and *academic literacies*, que não devem ser vistos como excludentes.

A primeira perspectiva, *study skills*, “[...] has assumed that literacy is a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts. The focus is on attempts to ‘fix’ problems with student learning [...]”¹¹¹ (LEA; STREET, 1998, p.

¹¹¹ Tradução: “[...] tem assumido que letramento é um conjunto de habilidades que os estudantes têm que aprender e que não são então transferíveis para outros contextos. O foco está na tentativa de ‘consertar’ problemas com a aprendizagem dos estudantes”.

158). Nessa perspectiva, no nosso entendimento, o olhar sobre a escrita parece estar sobre o texto como *produto*, se a sua materialidade contém os pré-requisitos estabelecidos de textualidade, as propriedades básicas que todo texto exige, tais como *coesão*, *coerência*, *seqüências textuais*, etc¹¹².

A segunda perspectiva, *academic socialization*, “[...] tends to treat writing as a transparent medium of representation [...]”¹¹³ (LEA; STREET, 1998, p. 158). O trabalho que se desenvolve com base nessa perspectiva consiste em “[...] students’ acculturation [...] Students acquire the ways of talking, writing, thinking, and using literacy that typified members of a disciplinary or subject area community”¹¹⁴ (LEA; STREET, 2006 [1997], p. 228). Os autores reconhecem que, nesse modelo, entende-se que essas formas de escrita são consideradas relativamente estáveis e que “[...] once students have learnt and understood the ground rules of a particular academic discourse they are able to reproduce it unproblematically”¹¹⁵ (LEA; STREET, 2006 [1997], p. 228). Lea e Street (1998, p. 158) compreendem que esse modelo,

Although more sensitive both to the student as learner and to the cultural context, [...] could nevertheless be criticized on a number of grounds. It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution¹¹⁶.

¹¹² Estudos como os de Halliday (1978), Bronckart (2000), Adam (1992) poderiam ilustrar essa perspectiva. Esses estudos tendem a ser levados em conta na academia com a finalidade de identificar requisitos mínimos de adequação nos textos produzidos por estudantes de todas as áreas.

¹¹³ Tradução: “[...] tende a tratar a escrita como um meio transparente de representação”.

¹¹⁴ Tradução: “[...] aculturação dos estudantes [...] Os estudantes adquirem os modos de falar, escrever, pensar e usar o letramento que tipificam membros de uma comunidade de uma área ou de uma disciplina [...]”.

¹¹⁵ Tradução: “uma vez que os estudantes aprenderam e entenderam as regras gerais de um discurso acadêmico particular eles estão aptos a reproduzi-lo sem problemas”.

¹¹⁶ Tradução: “Apesar de mais sensível tanto para o aluno como aprendiz e para o seu contexto cultural [...] poderia ser criticado, no entanto, em uma série de motivos. Apesar de mais sensível tanto para o aluno como aprendiz e para o seu contexto cultural [...] poderia ser criticado, no entanto, em uma série de motivos. Parece supor que a academia é relativamente cultura homogênea, cujas

A terceira perspectiva, em convergência com os estudos do letramento, cuja concepção de escrita remete aos usos sociais que os sujeitos fazem dessa modalidade da língua, “[...] views student writing and learning as issues at the level of epistemology and identities rather than skill or socialization¹¹⁷” (LEA; STREET, 1998, p. 159). Sob essa perspectiva, a origem social, cultural e histórica e as condições econômicas em que vivem os usuários da escrita, elementos que fazem parte da vida do sujeito não podem ser denegados quando se trata de considerar a forma como ele usa a escrita, a forma como tais usos se materializam em suas vivências, mediando representações de mundo e experiências. “This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire¹¹⁸” (LEA; STREET, 1998, p. 159). De acordo com essa abordagem, segundo Lea e Street (1998), além das técnicas e contexto específico, haverá necessidade de reconhecimento de um nível maior de engajamento com a escrita do estudante da *esfera acadêmica*, no sentido de identificar suas interpretações sobre implicações ideológicas dessa *esfera*, sobre exigências no que diz respeito à forma como se configura a autoria. Assim, a terceira perspectiva englobaria as duas outras, já que

The academic literacies model draws on both the skills and academic socialization models but goes further than the academic socialization model in paying particular attention to the relationships of power, authority, meaning making, and identity that are implicit in the use of literacy practices within specific institutional settings¹¹⁹. (LEA; STREET, 2006 [1997], p. 228)

normas e práticas simplesmente tem que ser aprendidas para facultar o acesso a toda instituição”.

¹¹⁷ Tradução: “[...] vê a escrita e a aprendizagem do estudante como questões do nível da epistemologia e identidade em vez de habilidades ou socialização (primeira e segunda perspectivas)”.

¹¹⁸ Tradução: “Esta enfatiza as identidades e significados sociais chamando a atenção para as relações humanas e ideológicas assim como para as mudanças e uso do repertório linguístico”.

¹¹⁹ Tradução: “vai além do que o modelo acadêmico de socialização por dar particular atenção a relações de poder, autoridade, fazer sentido, e identidade que estão implícitas no uso das práticas de letramento dentro de configurações institucionais específicas [...]”.

No âmbito dessa discussão, Lillis (2001) ressalta a importância de concepções bakhtinianas, no sentido de compreender que significados dialógicos emergem na escrita acadêmica. Assim, a compreensão sobre a noção de *diálogo* segundo esse ideário – tal qual já desenvolvemos em seção anterior – é especialmente relevante, já que as práticas institucionais e pedagógicas podem ser orientadas tanto para a construção de significados monológicos – que, segundo Lillis, representam “[...] production of official discourses of knowledge¹²⁰ [...]”, desenvolvendo nos estudantes, nesse sentido, “[...] a conception of the higher education community as broadly homogeneous¹²¹ [...]” – quanto para significados dialógicos – para os quais “[...] pedagogic practices are oriented towards making visible/challenging/playing with official and um official discourse [...]”¹²²”, compreendendo que “[...] dialogic goals are in keeping with the notion of an acknowledged heterogeneous community of participants¹²³” (LILLIS, 2001 p. 193).

Para melhor ilustrar essas interpretações, relacionadas às práticas analisadas no ensino superior no Reino Unido, Lillis (2001) apresenta o quadro a seguir.

¹²⁰ Tradução: “produção de discursos oficiais do conhecimento”.

¹²¹ Tradução: “[...] uma concepção da comunidade de ensino superior amplamente homogênea [...]”.

¹²² Tradução: “[...] as práticas pedagógicas são orientadas no sentido de tornar visível / modificar/ jogar com o discurso oficial e não oficial [...]”.

¹²³ Tradução: “Objetivos dialógicos estão em consonância com a noção de uma comunidade reconhecidamente heterogênea de participantes”.

Tabela 1– Approaches to student writing in higher education¹²⁴ (UK)

<i>Status within Higher Education, UK</i>	<i>Theory of language</i>	<i>Student writing pedagogy</i>	<i>Goal of higher education</i>
<p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Oppositional</p>	language as a transparent and autonomous system, the elements of which are acquired by individuals.	(a) skills – explicit teaching of discrete elements of language.	Practices oriented to there production of official discourses: <i>Monologic</i>
	language/meaning as the product of individual mind	(b) creative self-expression teaching as facilitating individual expression.	
	language as discourse practices which learners will/must gradually come to learn implicitly.	(c) socialization (1) teaching as (implicit) induction into established discourse practices.	
	Language as genres which are characterized by specific clusters of linguistic features.	(d) Socialisation (2) explicit teaching of features of academic genres.	<i>Dialogic</i>
	Language as socially situated discourse practices which are Ideologically inscribed.	(e) Academic literacies – what are the implications for pedagogy?	Practices oriented towards making visible/challenging/ playing with official and um official discourse practices: <i>Dialogic</i> - What are the implications for pedagogy?

Fonte: LILLIS (2001, p. 194)

¹²⁴ Tradução completa da Tabela 1 – Anexo D.

Entendemos que as relações que se pode estabelecer entre o conteúdo desse quadro e as discussões feitas anteriormente a respeito das perspectivas mencionadas, considerando o conceito bakhtiniano de *diálogo* é que as *atividades* de orientação para a produção escrita na universidade decorrem de concepções de linguagem ou mesmo dessas diferentes perspectivas, que conseqüentemente se explicitam em métodos de abordagem dos usos da escrita pelos sujeitos. Dessas concepções e modelos, depreendem-se formas de orientação de usos da escrita que podem variar de perspectivas mais monológicas a perspectivas mais dialógicas. De acordo com Lillis (2001), o trabalho de orientação deveria dar conta dessas três perspectivas, simultaneamente ou pelo menos de modo a organizá-las em uma continuidade em que nenhuma delas se perdesse ou fosse menosprezada.

Sobre a terceira abordagem e os significados dialógicos, Lillis (2001, p. 195) defende que “The academic literacies frame has helped to foreground many dimensions to student academic writing which had previously remained invisible or had been ignored¹²⁵ [...]”. Assim, se observarmos o texto do estudante sob esse modelo, além dos requisitos textuais gerais e específicos, segundo Lillis (2001, p. 195), analisar-se-á a identidade da escrita acadêmica, “[...] as ideologically inscribed knowledge construction, the nature of generic academic, as well as disciplinary specific, writing practices¹²⁶”. E como identificar, compreender, apropriar-se da escrita acadêmica, fazendo-o sob a identidade requerida para constituir-se *insider* (KRAMSCH, 1998) nessa *esfera*? Como dar conta da abstração desse conhecimento? Como relacionar e estabelecer “[...] conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos, o entre la “sociedad” y la gente viviendo su vida¹²⁷ [...]”? (ZAVALA, 2011, p. 55).

Com base em Zavala (2011, p. 56), entendemos que implicações da *identidade* na *esfera acadêmica* por meio da escrita visibilizam-se quando “[...] las personas se vuelven ciertos tipos de sujetos a través de

¹²⁵ Tradução: “As estruturas dos letramentos acadêmicos têm ajudado ajudaram muitas dimensões de primeiro plano na escrita acadêmica discente que eram inéditas e ignoradas”.

¹²⁶ Tradução: “[...] Como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento, a natureza acadêmica genérica, bem como práticas de escrita disciplinarmente específicas”.

¹²⁷ Tradução: “[...] a conexão entre estruturas abstratas e eventos específicos, ou entre a sociedade e as pessoas em suas vidas concretas”.

ciertas maneras de participar em el mundo¹²⁸”. Sobre essas maneiras, a primeira consideração de Zavala (2011) diz respeito à atitude de não aceitar complacentemente a atividade de escrita, ou melhor, de não tomar os textos em *gêneros* disponíveis, considerando-os estabilizados. A autora escreve que a identidade do estudante em dada *esfera* “[...] actúa frente al mundo y desarrolla acciones em el marco de los efectos de las estructuras sociales que han delimitado su subjetividad¹²⁹ [...]” (ZAVALA, 2011, p. 56). Para tornar-se ativo, agente, importa o desenvolvimento de uma visão dialética. Zavala (2011, p. 56) entende que ela impede

[...] enfatizar demasiado la determinación social de las prácticas sociales o de asumir la constitución discursiva de la realidad como algo que emana de un juego libre de ideas de las mentes de la gente y no de una práctica social que está fuertemente enraizada y orientada a estructuras sociales y materiales reales¹³⁰.

Sobre essas questões, retomando os estudos de Lillis (2001) sobre *diálogo*, é importante considerar que, segundo a autora, há dois sentidos para esse conceito, os quais ela apresenta no quadro seguinte:

Tabela 2 – Levels of dialogue/ism in Bakhtin¹³¹

<p>Level 1: Dialogue as a ‘given’ <i>Descriptive</i> as to the nature of language</p>	<p>All utterances · are dialogic · involve addressivity · are part of a chain of communication</p>
<p>Level 2: Dialogue as something to struggle for <i>Ideal</i> as to the nature of language in human communication</p>	<p>All utterances involve a tension between <i>centrifugal/centripetal</i> cultural forces and <i>authoritative/internally</i> persuasive discourses · Centripetal-<i>monologism</i> – one truth,</p>

¹²⁸ Tradução: “[...] as pessoas tornam-se certos sujeitos através de certas maneiras de participar do mundo”.

¹²⁹ Tradução: “age diante do mundo e desenvolve ações sob os efeitos das estruturas sociais que definem sua subjetividade”.

¹³⁰ Tradução: “de enfatizar a determinação social das práticas sociais ou de assumir a construção discursiva da realidade como algo que emana de um jogo livre de ideias das mentes das pessoas e não de uma prática social que está fortemente enraizada e orientada para as estruturas sociais e materiais reais”.

¹³¹ Tradução da Tabela 2 no anexo E.

	one voice, one identity, binary logic, authoritative discourse · Centrifugal- <i>dialogism</i> – many truths, many voices, many identities, hybridity, internally persuasive discourse
--	---

Fonte: Lillis (2003, p. 198)

A explicação de Lillis (2001) para os dois níveis de interpretação do conceito é de que “At the first level, dialogue can be said to be a ‘given’, that is, an all-pervasive dimension to human language and communication [...] is a living, social phenomenon dynamically carrying and contributing to the meanings that can be made¹³²” (LILLIS, 2001, p. 197). Quando, entretanto, atinge o segundo nível, a linguagem “[...] is an ideal to be worked for, against the forces of monologism [...] the former being the drive to impose one version of truth, the latter involving a range of possible truths and interpretations¹³³” (LILLIS, 2001, 198). Assim, entendemos que, quando se trata da escrita de um texto em um *gênero* acadêmico, nele podem ser interpretados significados dialógicos no sentido de identificar um endereçamento, uma fonte do dado exposto, uma particularidade de toda ação discursiva segundo a concepção bakhtiniana de *linguagem*, embora entendamos passível de problematização a divisão do *dialogismo* dessa forma, como o faz a autora, já que pode suscitar uma compreensão de segmentação e categorização do conceito, o que não nos parece interessante.

Em atenção à dialogicidade da linguagem, Zavala (2011) indica que escrever deve ser encarado como *processo* e não como *produto*, sendo necessário engajar-se nas práticas situadas para compreender o contexto histórico, social e ideológico a ser materializado na escrita. Agir assim “[...] implica participar em las prácticas socioculturales letradas que definen una comunidade académica¹³⁴” (ZAVALA, 2011,

¹³² Tradução: “No primeiro nível, o diálogo pode ser dito ser 'dado', isto é, uma dimensão que tudo permeia a linguagem humana e comunicação [...] é um fenômeno social e real dinamicamente carregando e contribuindo para os significados que podem ser construídos”.

¹³³ Tradução: “[...] É um ideal a ser trabalhado, contra as forças do monologismo [...] sendo a primeira unidade de impor uma versão da verdade, o último que envolve uma gama de possíveis verdades e interpretações”.

¹³⁴ Tradução: “[...] Implica participar nas práticas socioculturais letradas que definem uma comunidade acadêmica”.

p. 56). As relações intersubjetivas que têm lugar nesse processo vinculam-se a

[...] aspectos socioculturales (como la identidad, las relaciones sociales o la manipulación de artefactos) [...] La gente aprende em la práctica, pero no em el sentido de una ejercitación mecánica, sino em el de actividades que se desarrollan em el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías em colectividades. Los sujetos “sonhechos” y “se hacen” a sí mismos em estas actividades, junto com otros com los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas¹³⁵. (ZAVALA, 2011, p. 56)

Compreender as especificidades da escrita da *esfera acadêmica* implica vivenciar, experienciar os espaços, os lugares, assim como os diferentes tempos, em que se manifestam as ideologias dos grupos sociais. As conversas, as atividades, as relações intersubjetivas entre os membros dessa *esfera* possibilitam compartilhamentos dos conhecimentos que caracterizam essa mesma *esfera*. De acordo com Zavala (2011, p. 62), as atividades de “Leer y escribir se conectan con formas particulares de creer, valorar y sentir, pero también con formas habladas y com otras modalidades sensoriales, además de modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tempos¹³⁶ [...]”.

Nesse processo de interação, Zavala (2011) entende ser importante a observância de etapas de forma explícita e objetiva. Entendemos que se trata de uma visão mais voltada para as já mencionadas primeiras perspectivas de ensino de produção acadêmica, como o desenvolvimento de habilidades e de uma socialização do contexto da *esfera* (LEA; STREET, 2006 [1997]). Em seguida, a autora assinala como importante a orientação dos professores para a inserção

¹³⁵ Tradução: “aspectos socioculturais (tais como identidade, relações sociais ou manuseio de artefatos) [...] Os indivíduos “são constituídos” e “se constituem” nestas atividades, com outros com que compartilham objetivos comuns, interesses, compromissos, recursos, conhecimentos e habilidades”.

¹³⁶ Tradução: “ler e escrever se unem com formas particulares de acreditar, valorar e sentir, mas também com formas faladas e com outras modalidades sensoriais, além de com modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologias, símbolos, espaços e tempos”.

nas diversas atividades sociais desenvolvidas na *esfera*, pois as formas de expressões que lá co-ocorrem dão base para sua “[...] supervivencia y existencia como actores em los nuevos espacios em los que transitan¹³⁷” (ZAVALA, 2011, p. 6). Em terceiro lugar, a autora polemiza o tema, entendendo que

No solo se trata de respetar los textos autogenerados que puedan desarrollar los estudiantes de forma paralela ala escritura académica, sino de enseñar estrategias para la negociación retórica. [...] permitir a los estudiantes que encuentren una voz em el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten em esta comunidad com disposición y sintiéndos e partícipes de pleno derecho de la misma¹³⁸. (ZAVALA, 2011, p. 63)

Zavala (2011, p. 63), nesta reflexão, evoca discussões sobre *empoderamento*: “Y este modelo requiere que los estudiantes luchen com los discursos divergentes a los que se enfrentan para armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses¹³⁹”. Na nossa interpretação, ao adotar essa perspectiva, orienta-se o estudante a não aceitar passivamente os modelos existentes, os quais podem servir-lhes de base para a construção de seus próprios discursos, pois se espera que o estudante evolua, consiga distinguir entre ciência e não-ciência, entre as *práticas de letramento vernaculares* e os usos *dominantes*, que saiba desenhar e projetar sua identidade para as diversas situações de interação, que gere efeitos e (re)construa o mundo e a sociedade; enfim, espera-se *agentividade e identidade* (ZAVALA, 2011).

E como identificar se o texto do estudante caracteriza-se pela autoria, pela dialogicidade? Lillis (2001) analisa textos de estudantes e

¹³⁷ Tradução: “[...] sobrevivência e existência como agentes em novos espaços nos quais transitam”.

¹³⁸ Tradução: “Não se trata de respeitar os textos-modelo nos quais os alunos podem desenvolver a escrita acadêmica, mas ensinar estratégias para a negociação discursiva. [...] permitir aos alunos encontrar uma voz no discurso acadêmico, de conciliar as suas diferentes identidades e se inserir nesta comunidade com agentividade e participar plenamente dela”.

¹³⁹ Tradução: “E este modelo requer que os estudantes lutem com os discursos divergentes que se enfrentam para criar criativamente discursos e letramentos alternativos que podem representar melhor seus valores e interesses”.

discute como desenvolver a orientação adequada para que eles construam textos mais dialógicos e autorais. E, em se tratando das análises de textos de estudantes de ensino superior, a autora caracteriza como mais *monológicos* os textos mais previsíveis, quando os estudantes tendem a se circunscrever à observância de regras linearmente definidas pelos orientadores ou por instituições ligadas à *esfera*.

Com base nas análises textuais que empreende, Lillis (2001) propõe que os estudantes sejam mais efetivamente ouvidos, que haja maior interação entre eles e os professores para discutir seus textos, compreender as suas leituras e como eles as interpretam, olhar o texto em uma perspectiva processual, observando os interesses discentes além dos interesses da disciplina ou dos objetivos científicos acadêmicos e de formação e recomenda, ainda, que haja abertura para o não-seguimento das convenções acadêmicas, o que pode resultar em textos mais autorais, mais híbridos, mais identitários.

Assim, tal como os estudos do letramento consideram a historicidade das vozes que os usos materializam, a necessidade de observar o meio social, a cultura e os fatores socioeconômicos incidentes sobre a escrita, as perspectivas anteriormente mencionadas requerem que compreendamos que a escrita acadêmica passa por etapas, já que é um novo modo de usar essa modalidade da língua. Mesmo que alguns sujeitos pareçam dominar com maestria a escrita, os usos nas *esferas acadêmica e jurídica* exigem outros conhecimentos, outras habilidade, enfim, outras representações sobre essa modalidade. Nesse sentido, modificadas as concepções, modificam as atividades, as formas de orientação e, conseqüentemente, os olhares e os métodos de desenvolvimento desses conhecimentos.

3 O *DESENVOLVIMENTO* HUMANO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES NO ESTUDO DA APROPRIAÇÃO DE USOS SOCIAIS DA ESCRITA DA *ESFERA JURÍDICA*

“É bonito ser amigo, mas confesso: é tão difícil aprender!
E por isso eu te suplico paciência.
Vou encher teu rosto de lembranças,
Dá-me tempo, de acertar nossas distâncias”.

(Fernando Pessoa)

Neste capítulo, ocupamo-nos do ideário vigotskiano, parte do *simpósio conceitual* no qual ancoramos teórico-epistemologicamente esta tese. O pensamento vigotskiano interessa-nos, aqui, porque discutimos a formação de bacharelados em Direito no Núcleo de Práticas Jurídicas da Univille e, em atenção a nosso objeto de estudo, discutimos mais especificamente tal formação no que concerne à participação desses bacharelados em *eventos de letramento da esfera jurídica*. Esse objeto de estudo, tomado à luz de uma base epistemológica histórico-cultural, requer o endereçamento de nosso olhar para as relações intersubjetivas por meio das quais se processa a apropriação do conhecimento – neste caso os modos sociais de dizer por meio da escrita que estão implicados nos modos sociais de fazer (com base em BAKHTIN, 2002 [1952-53]; MEDVEDEV, 1985 [1928]) dessa mesma *esfera*.

Um olhar com essas especificidades nos leva ao ideário vigotskiano e suas contribuições sobre relações entre *aprendizagem e desenvolvimento* e entre *conceitos espontâneos e conceitos científicos*, com destaque às relações entre as dimensões *interpsicológica* e *intrapsicológica*, que, com base em Geraldí, Fichtner e Benites (2006), nomeamos, ao longo desta tese, como *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*. Evocar esses conceitos, em nossa compreensão, exige de nós uma breve discussão inicial sobre os *planos genéticos* que entendemos serem axiais ao ideário vigotskiano. Desse modo, antes de iniciarmos as seções em que tematizamos tais conceitos caros a este estudo, registramos uma breve incursão por esses *planos*, considerando que os processos de ensino e de aprendizagem lidam com a constituição subjetiva nas tensas relações entre *microgênese* e *sociogênese*, sem descurar que se trata de seres humanos os quais, na *ontogênese* repetem a história da *filogênese*.

Assim considerando, vale ter presente que o entendimento sobre os seres humanos e seu desenvolvimento é objeto de estudo de diversas correntes teóricas, entre as quais a vertente histórico-cultural. Tal vertente, em se tratando das concepções sobre os *sujeitos* e seu desenvolvimento, tem como expoente Lev Vigotski, cujas concepções tematizam como se forma a espécie humana, as etapas de seu desenvolvimento, suscitando compreensões acerca de como lidar com a heterogeneidade dos sujeitos em favor do seu *desenvolvimento* e da *aprendizagem* em geral. No caso deste estudo, tais compreensões nos interessam à luz do foco na formação acadêmica de estudantes de Direito em estágio curricular no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE – Campus São Bento do Sul – para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica*, o que implica apropriação de modos sociais de dizer via escrita que constituem os modos sociais de fazer dessa *esfera*.

Segundo o ideário vigotskiano, (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 1997 [1987], 2013¹⁴⁰) o desenvolvimento psicológico do sujeito se dá por meio de diferentes entradas, o que remete a quatro planos genéticos: *filogênese*, *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese*. A *filogênese*, segundo o autor, representa a fase da história da espécie humana como ‘espécie animal’: os seres humanos, por exemplo, são bípedes, enxergam pela visão binocular; andam, não voam como os pássaros, outra espécie animal. Essas características, dentre muitas outras congêneres, diferenciam os *homens* das demais espécies. Nessa discussão, importa considerar que o cérebro do homem é menos pronto ao nascer, ele se desenvolve no ambiente, adapta-se a ele, às circunstâncias derivadas dele, constituindo outra importante especificidade distintiva da espécie humana.

Já no que concerne à *ontogênese*, diz respeito à história do indivíduo representante da espécie, que passará por um percurso de desenvolvimento específico a essa mesma espécie. Em se tratando dessa questão, vale compreender que os seres humanos nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem, mas com uma característica de

¹⁴⁰ Usaremos a referência com este ano porque se trata de uma coletânea, em cinco tomos, de escritos de Vigostki, publicadas em espanhol, reunindo toda a obra do autor, o que torna inviável a menção aos anos originais de cada discussão. Ao longo deste capítulo, em todas as passagens em que não houver referência a títulos, a ancoragem corresponde a essas obras; evitaremos repetições a tal menção ao longo do texto sempre que a base bibliográfica for a mesma.

desenvolvimento que os diferencia das outras espécies. Tal como a *filogênese*, esse plano genético está muito ligado ao desenvolvimento biológico do ser humano. Esses dois planos genéticos, à luz do ideário vigotskiano, têm maior relação com a história biológica do ser humano; já os outros dois planos, a *sociogênese* e a *microgênese*, os quais abordaremos a seguir, têm relações intrínsecas com a história cultural do sujeito.

O plano da *sociogênese* refere-se à história do ser humano em seu meio cultural; é o chamado desenvolvimento histórico-cultural. Assim, cada indivíduo, à luz das concepções vigotskianas, com base no meio onde está inserido, desenvolve-se diferentemente dos demais representantes de sua espécie. Sob essa perspectiva, as crianças, por serem criadas diferentemente por pais distintos – cada criança tomada no âmbito da sua constituição familiar –, apresentarão conhecimentos, habilidades diferenciadas entre si, e isso é representativo do meio em que elas se desenvolveram e do que foram aprendendo.

O autor entende que a significação pela cultura tem dois aspectos relevantes: um enfoque segundo o qual a cultura atua como um alargador das potencialidades humanas; e outro enfoque que considera como cada cultura organiza diferentemente o *desenvolvimento*. Assim, um ser humano, em contato com um membro mais experiente em seu grupo cultural, pode ser motivado por esse mesmo membro, o qual pode potencializar os conhecimentos e o *desenvolvimento* do ‘aprendiz’, assim como, nessa motivação, nesse processo de ensino e de aprendizagem, ele pode direcionar aprendizados e conhecimentos singulares. Todos os seres humanos, por exemplo, podem ser motivados a gostarem de música, mas alguns podem se identificar com gostos musicais mais eruditos, enquanto outros podem se identificar com gostos musicais de apelo popular.

O pensamento vigotskiano apresenta como o quarto plano genético: a *microgênese*. Em se tratando desse plano, cada sujeito, cada fenômeno psicológico tem a sua história. Na discussão acerca desse plano genético, é necessário considerar o que cada um vivenciou em seu processo de *desenvolvimento*, o que aconteceu, quais foram as pessoas que fizeram parte dessas vivências, etc. O olhar vigotskiano nos convida a entender como cada pequeno fenômeno interfere na história humana: os acontecimentos diários, as vivências, as experiências, as companhias, como ainda cada acontecimento, às vezes as pequenas mudanças interfere nas nossas visões de mundo, em nossas ideias e em nossos sentimentos. Para o ideário vigotskiano, este plano é concebido como ‘uma porta aberta para o não determinismo’. Tais entradas fomentam as

singularidades, a heterogeneidade humana, as diferenças. Por esse plano, o olhar sobre o ser humano é mais microscópico, lida com a singularidade dos sujeitos a que já fizemos menção no início deste aporte teórico.

No âmbito desta tese, compreendemos que, a partir do entendimento desses planos genéticos, torna-se possível pensar a formação dos sujeitos para se apropriarem dos saberes profissionais de determinada *esfera da atividade humana* como um processo sobre o qual incidem diversas características genéticas e especificidades socioculturais e históricas. Com base em tais planos genéticos, a vida começa da mesma forma para todos os seres humanos: todos se desenvolvem biologicamente repetindo o processo evolutivo da espécie por possuírem as mesmas características genéticas. Ao longo da vida, entretanto, as vivências e as experiências pelas quais o sujeito passa influenciam o seu *desenvolvimento*. Nesse sentido, não nos caracterizamos por um processo uniforme de apropriação da cultura. Somos quem somos a partir do que vivemos, do que experienciamos, a partir de com quem convivemos – eis a alteridade cara ao ideário bakhtiniano, parte também do *simpósio* que nos ancora teoricamente.

Cada momento, cada acontecimento modifica as nossas vidas e o nosso desenvolvimento, o que se dá no âmbito das relações intersubjetivas em diferentes instâncias da vida humana. Assim, em se tratando de educação, importa aos professores a compreensão de que, se alguns estudantes não aprendem da mesma forma, não apresentam o mesmo desenvolvimento que outros, o fato é que o sujeito, na *sócio* e na *microgênese*, teve processos distintos de *desenvolvimento*. Sob essa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser focalizados em vários aspectos: existem conhecimentos biológicos que independem da intervenção social e cultural, entretanto há outros que podem ser potencializados a partir da mediação simbólica, da interação social, da alteridade. A compreensão sobre as diferentes ‘entradas’ nos possibilitam planejar ações pedagógicas em favor do que – à luz dos estudos do letramento e em atenção ao objeto de estudo desta tese – vimos chamando de *horizontalização* dos usos sociais da escrita, processo que tem lugar nas relações intersubjetivas e, aqui, especificamente, na *esfera acadêmica*.

3.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS MEDIADAS PELA LINGUAGEM

O interesse na interação social como fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do homem teve, dentre outros tantos nomes, como importantes representantes Mikhail Bakhtin e seus seguidores, conforme já apresentado anteriormente nesta tese, assim como Lev Vigotski de que nos ocupamos aqui, um estudioso contemporâneo de Bakhtin. Tais autores, nas especificidades de seus estudos, entendem que, nas relações humanas instituídas nas diversas situações de interação cotidianas, a linguagem materializa significados e ideologias. Assim, em nossa compreensão, os estudos das perspectivas bakhtiniana e vigotskiana convergem na compreensão e na defesa de que o ser humano é um ser social e se constrói na interação, por meio da linguagem.

Nas primeiras seções do aporte teórico desta tese, apresentamos o conceito de *signo ideológico*, instrumento psicológico de mediação simbólica que medeia as relações intersubjetivas nas quais se dá a constituição do sujeito. Entendemos que, na interação homem-ambiente, os *signos* se constituem elos que servem de estímulos para operações do comportamento humano socialmente concebido, facultando o *desenvolvimento*, primeiro no nível social e depois no nível individual (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Em se tratando do foco deste estudo, a formação dos estudantes de Direito para sua inserção em *eventos de letramento* da *esfera* profissional, é fundamental compreendermos o processo de *aprendizagem*, o que remete a discussões sobre a apropriação de conceitos e sistematização dos conhecimentos (BEZERRA, 2000) por meio de tais *signos ideológicos*, sempre à luz da intersubjetividade, dimensão axial nesta pesquisa.

Segundo Vigotski (2007 [1978]), se queremos conhecer as relações entre o *processo de desenvolvimento* e a *capacidade de aprendizado*, é necessário que depreendamos níveis de desenvolvimento do indivíduo: o Nível¹⁴¹ ou Zona de Desenvolvimento Real e o Nível ou Zona de Desenvolvimento Imediato¹⁴². A Zona de Desenvolvimento

¹⁴¹ Optaremos pelo uso do termo Zona nesta tese, em razão do termo Nível remeter a outra epistemologia; manteremos ‘nível’ apenas nas citações em que o termo aparecer.

¹⁴² Paulo Bezerra, tradutor de obras de Vigotski diretamente do russo, na tradução de “A construção do pensamento e da linguagem”, publicada em 2001 pela editora Martins Fontes, chama atenção para a inadequação da tradução

Real, segundo o autor, é “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais d[o indivíduo] que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p.95-97). Nesse sentido, o conhecimento de que os sujeitos se apropriaram no momento em que o orientador/ o professor inicia o processo de ensino. Essa zona é “[...] indicativo da [sua] capacidade mental, aquilo que el[e]¹⁴³ consegue fazer por si mesm[o] [...], que se costuma determinar através da solução independente de problemas” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p.95-97). Na perspectiva vigotskiana, a Zona de Desenvolvimento Real é o estado de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra depois de ter vivenciado uma situação de ensino e aprendizagem significativa que lhe tenha facultado apropriação de conhecimentos. De acordo com essa noção, tal *zona* deve indicar o ponto de partida das atividades planejadas pelo interlocutor mais experiente – neste caso, o professor – na interação com cada qual de seus alunos.

Já quanto ao conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), que representa a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, para Vigotski (2007 [1978], p. 98), essa Zona é “[...] determinada através dos problemas que [o sujeito] não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência”. Segundo Hedegaard (2002, p. 200), a ZDI representa “[...] a diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente”. Vigotski (2007 [1978], p. 98), explica que “A zona de desenvolvimento proximal [imediata] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [...]”. A partir dessa explicação, entendemos que Vigotski queria ressaltar a importância de avaliar os conhecimentos dos quais o sujeito já haveria se apropriado, para, a partir deles, possibilitar ao estudante a construção de outros.

proximal. Segundo o tradutor, o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo *desenvolvimento* é *blijáichee*, que significa *o mais próximo*, “proximíssimo”, *imediato*.

¹⁴³ Vigotski trata, em seu estudo, das zonas de desenvolvimento, das funções mentais da criança. Embora seus estudos sejam dirigidos a essa fase de vida do indivíduo, os tomaremos como base para desenvolver nossa argumentação sobre a *aprendizagem* do estudante de graduação, em função de ele se apresentar a uma *aprendizagem* nova, a profissional, entendendo-a como distinta da *aprendizagem* dos conhecimentos comuns a todos os indivíduos.

Assim, tal Zona de Desenvolvimento Imediato, pode ser considerado o nível sobre o qual incide a ação docente numa situação de *aprendizagem*. Vigotski (2007 [1978], p. 97) o caracteriza como a zona “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...]”; isto é, a zona de desenvolvimento que o estudante pode atingir na vivência com um interlocutor mais experiente.

A partir desses conceitos, Vigotski (2007 [1978]) ampliou a teoria da *aprendizagem* e do *desenvolvimento*, considerando não somente as situações de *aprendizagem* já amadurecidas nos sujeitos, pois, para o autor, como destacam Newman e Holzman (2002), o importante é considerar aquelas funções cognitivas que estão em processo de amadurecimento em relação com os processos maduros. Heedegard (2002, p. 200) registra que Vigotski entendeu que “[...] a principal característica do ensino é que ele cria a zona de desenvolvimento [imediato]”. Nesse sentido, tal Zona tende a ser um conceito fecundo para discussão no âmbito do ensino, pois implica relações entre as etapas planejadas do ensino e as etapas do processo de *aprendizagem*/apropriação do conhecimento (HEDEGAARD, 2002). Na visão de Vigotski (2007 [1978], p. 103),

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global d[do indivíduo]. Ele não se dirige para um novo processo, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo.

Sua defesa, então, é de que “[...] a noção de ZDP [ZDI] capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103), sendo que “[...] o aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a ZDP [ZDI], ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103).

Para Newman e Holzman (2002), na visão vigotskiana, criar um ambiente de ensino que permita que a natureza social da aprendizagem se expresse leva a aumentar a aprendizagem e isso ocorre “[...] quando [o indivíduo] interage com pessoas em seu ambiente e quando [atua] em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103). Daniels (2002), porém, registra que “[...] o social não se torna individual por um processo de simples transmissão [...]”; os indivíduos constroem

seu próprio sentido a partir dos significados disponíveis socialmente. “O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (DANIELS, 2002, p. 12), compreensão que nos parece estreitamente convergente com proposições do Círculo de Bakhtin.

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2007 [1978]) estabelece que a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*, nessa ordem, ocorrem pela mediação por meio dos signos. Vigotski (2007 [1978], p. 94) entende que os “[...] processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado [...]”, já que a linguagem surge de início como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando ela se converte em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Assim, para o autor, primeiramente o indivíduo precisa ser estimulado pelos *signos*, instrumentos mediadores, para então desenvolver-se. E esse processo de *desenvolvimento* se dá, de acordo com Vigotski (2007 [1978], p. 58), primeiro no *nível social* e depois no *nível individual*, isto é, “[...] primeiro, entre pessoas (dimensão intersicológica) e depois no interior [do indivíduo] (dimensão intrapsicológica)”. O autor explica que a criação e o uso de vários estímulos artificiais são mecanismos essenciais dos processos reconstrutivos que ocorrem durante o desenvolvimento do ser humano. “Esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 81).

É importante, nesta discussão, referenciar Duarte (2001), que focaliza o pensamento neovigotskiano pelos estudiosos da educação, muitos dos quais se apropriam, segundo esse autor, inadequadamente de conceitos desse ideário. Para Duarte (2001), essas concepções prestam-se para discussões sobre ensino. De acordo com o autor, a concepção de ensino de Vigotski dá ênfase à “[...] interpretação e interação interpessoais, como cenário para facilitação de processos de desenvolvimento”. O olhar vigotskiano, segundo Duarte (2001), é de um processo educativo que envolva a ampliação dos horizontes culturais dos alunos, que produza

[...] necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo [...] [Logo,]

devemos lutar por uma educação que transmita¹⁴⁴ aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos, concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente [...] possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano (DUARTE, 2001, s.d.).

Essas são, para Duarte (2001), concepções capitais na teoria histórico-cultural, que entende a interação social e cultural, historicizada, como base para a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*. Tais reflexões deste estudioso do pensamento vigotskiano interessa-nos no presente estudo à medida que atentam para a importância de não denegarmos a dimensão de *ensino* dos processos educacionais, o que, contemporaneamente, parece comum sob a justificativa de que novas tecnologias facultam ao sujeito apropriar-se de saberes de modos diversos e ‘autônomos’. Duarte (2001) questiona quem de fato detém essa autonomia e quais são os riscos de estendê-la indevidamente.

Sobre o foco desta seção, os processos de *desenvolvimento* e de *aprendizagem*, importa considerar que, na universidade, lócus da apropriação de saberes para a inserção dos sujeitos em *esferas* profissionais, tais como a *esfera* do Direito, concepções aqui discutidas implicam os processos de ensino e de aprendizagem instituídos naquele espaço, já que afetam a ação docente quanto ao planejamento das atividades a favor do desenvolvimento dos estudantes. Entendidas essas noções, interessa-nos também discutir o processo de apropriação dos conceitos relativos à *aprendizagem* e ao *desenvolvimento* de saberes escolares/ universitários, os *conceitos científicos*, já que nosso foco de estudo trata do uso de linguagem e conceitos específicos por sujeitos, sendo que tal apropriação e tais usos incidem sobre a sua inserção na *esfera* profissional pretendida.

¹⁴⁴ O autor se vale deste termo, *transmissão*, em nosso entendimento na busca por retomar a importância da dimensão e *ensino* dos fazeres escolares e, por extensão, acadêmicos, não raro denegados na perspectiva do *aprender a aprender*. Segundo o autor, em um ideário histórico-cultural como o vigotskiano, não é possível volatilizar os saberes construídos pela humanidade nas relações intersubjetivas, tendência de abordagens educacionais de cunho neoliberal.

3.1.1 Dos conceitos *espontâneos* aos *científicos*: relações entre os processos de ensino e de aprendizagem e a apropriação conceitual

Como já explicitado, esta pesquisa focaliza a formação acadêmica dos estudantes de Direito para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica*, e um processo de formação dessa natureza implica apropriação de conceitos *científicos*, processo no qual os atos de ensinar e de aprender têm especial importância, já que se trata de uma discussão que se situa em um Núcleo de Práticas Jurídicas, espaço no qual, em tese, se consolida o processo de apropriação de conceitos capitais para essa mesma formação acadêmica.

Dado esse enfoque no ensino e na aprendizagem, anteriormente discutimos, na perspectiva vigotskiana, relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, e o papel dos signos como instrumentos psicológicos mediadores nas interações sociais e fundamentais para que, na relação com o interlocutor mais experiente, a *aprendizagem* se processe, percurso em que os conhecimentos que se erigem nas relações intersubjetivas que constituem a cultura de um grupo social são objeto de apropriação intrassubjetiva. Nessa discussão estão implicadas relações entre conceitos *espontâneos* e conceitos *científicos*. Assim, dando sequência a esse foco nos atos de *ensinar* e *aprender*, nesta seção discutiremos, ainda que brevemente, a apropriação de conceitos *científicos* – concebendo que a formação acadêmica para participação em *eventos de letramento* na *esfera jurídica* implica lidar com conceitos dessa natureza – e a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* desses conceitos pelos estudantes universitários no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas.

Sob a perspectiva vigotskiana, concebemos os *conceitos* como um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras. Sobre isso, Oliveira (2013 [1992], p. 28) assinala que se trata de

[...] construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias

(conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

Inserido em um grupo cultural, o sujeito ‘vivencia as’ e ‘opera sobre as’ representações de mundo desse mesmo grupo, tanto no interior do processo de escolarização como fora dele. Assim, para compreender a apropriação de conceitos *científicos*, é importante, segundo Vigotski (2001 [1934]), primeiramente, elucidar o que sejam tais conceitos *espontâneos* e *científicos*, embora, para o autor, a delimitação de ambos os processos seja bastante complexa (VIGOTSKI, 2001 [1934]). Newman e Holzman (2002, p. 77) insistem que “Vygotsky nunca define formalmente conceitos espontâneos e conceitos científicos. [...] No entanto, é possível caracterizar esses dois tipos de conceitos [...]” a partir de como ele os apresenta ao longo do estudo que produziu sobre o tema.

O autor define as “noções infantis de realidade” como *conceitos espontâneos*. Segundo Newman e Holzman (2002, p. 77), interpretando Vigotski, “Conceitos espontâneos [...] são os que a criança¹⁴⁵ aprende no curso de sua vida diária. Sua aprendizagem em geral não é feita conscientemente [...]”. Trata-se de conceitos relacionados à satisfação das necessidades humanas, tais como comer, dormir, chorar, entristecer, amar, etc.; “[...] a criança usa tais conceitos com facilidade e sem qualquer consciência de que existe uma coisa chamada ‘conceito’” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 77). Segundo Rego (1995), tais conceitos relacionam-se à manipulação e à vivência direta do sujeito com a/na realidade.

Já os conceitos *não-espontâneos* ou *científicos* seriam aqueles “[...] que surgiram sobre a influência determinante dos conhecimentos que a criança assimila das pessoas que a rodeiam [...]” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 253). Essa ‘assimilação’, ou como entendemos, a apropriação dos conceitos, segundo o autor, “[...] surge e se constitui por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260), ou como vimos anteriormente, por meio dos processos cognitivos resultantes das operações inter/intrapsicológicas. Assim, os conceitos *não-espontâneos* “[...] não são assimilados nem decorados pela criança, não são

¹⁴⁵Reiteramos, aqui, a ciência de que o autor russo foca seus estudos na infância, mas os entendemos extensivos à idade adulta, sobretudo, em se tratando da modalidade escrita da língua, se consideramos o conceito de *práticas de letramento* (STREET, 1988), fundamental em nosso estudo.

memorizados [...]” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260). Newman e Holzman (2002, p. 77) entendem que

Conceitos científicos, tipicamente, são aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática.

Já Rego (1995, p. 77), assinala: “Os conceitos científicos relacionam-se àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata [...] são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas.

Vigotski (2001 [1934], p. 260) salienta que “[...] o limite que separa ambos os conceitos é muito fluido [...]”, e, no curso real do desenvolvimento, um conceito pode passar, infinitas vezes, para ambos os lados. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e [o desenvolvimento dos conceitos] científicos [...] são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260). Sendo assim, independentemente das definições desses conceitos, para o autor, é importante compreender como ocorrem os processos de *desenvolvimento* e de *aprendizagem* desses mesmos conceitos. Para tanto, Vigotski introduz a ideia de que “[...] um conceito [...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 246), diferentemente de compreensões segundo as quais os adultos apresentam os conceitos, e as crianças memorizam, compreendendo um simples processo de transmissão. Os *conceitos* só podem ser consolidados “[...] quando o próprio desenvolvimento mental d[o indivíduo] já houver atingido o seu nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Assim, compreendemos que a apropriação de *conceitos científicos* implica a historicização de vivências em relações intersubjetivas que incidam sobre as representações de mundo dos sujeitos. Para as finalidades do enfoque desta tese, a formação acadêmica para a participação em *eventos de letramento* requeridos na inserção do novo profissional da *esfera jurídica* exige essa mesma vivência, no mais amplo espectro em que possa de consolidar, contemplando relações intersubjetivas com profissionais do Direito em diferentes instâncias, no Núcleo de Práticas Jurídicas em questão, mas

também e fundamentalmente para além dele, como discutiremos nos capítulos de análise dos dados empíricos.

Considerando que a escolaridade faculta ao indivíduo acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade – em suas movências e instabilidades e não na condição de *educação bancária* objeto da conhecida crítica freiriana –, envolvendo consciência e controle deliberado, de sorte a desencadear processos metacognitivos (REGO, 1995), parece certo, para as finalidades deste estudo, que a apropriação de *conceitos científicos* é de fundamental importância para a inserção na *esfera* do Direito, o que transcende amplamente a transmissão e a memorização de que tratamos no parágrafo anterior, exigindo tal historicização de vivências em relações intersubjetivas enriquecedoras e variadas no âmbito dessa mesma *esfera*.

Vigotski (2001 [1934], p. 246) defende que, em qualquer zona de desenvolvimento, “[...] o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização [...] a essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização à outra”. O entendimento do conceito *generalização* deve ser aqui compreendido, segundo o ideário vigotskiano, como um conceito expresso por uma palavra, em qualquer fase da vida, por um sujeito de qualquer idade (VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, [por exemplo,] o seu desenvolvimento está apenas começando; no início, ela é uma *generalização* do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado [...].(VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 246)

Este é o interesse do autor: o complexo processo psicológico interior entre o contato com uma nova palavra, uma noção vaga, e o momento em que a palavra e o *conceito* se tornam propriedade do indivíduo, a sua aplicação e sua efetiva assimilação. Para Vigotski (2001 [1934], p. 262), “[...] entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação de conceitos, devem coexistir não antagonismo, mas relações de caráter infinitamente mais complexo e positivo”. Newman e Holzman (2002, p. 79) afirmam que “[...] os conceitos científicos e os espontâneos diferem em sua relação com os objetos [...]”, distinção que Vigotski explica da seguinte forma:

[...] os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, [...] e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da informação definitiva. (VIGOTSKI, 2001[1934], p. 263)

Em se tratando de conceitos *espontâneos* no ideário vigotskiano, Newman e Holzman (2002, p. 81) referenciam o nascimento do conceito *espontâneo* associado ao encontro imediato dos sujeitos com as coisas; “[...] a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 285). Segundo Vigotski (2001 [1934], p. 285), “Espontâneo é sinônimo de não-conscientizado”; em contrapartida, ao realizar a generalização de um conceito, o indivíduo escolhe, de certo modo, um objeto. Essa tomada de consciência, para Vigotski (2001 [1934]), conduz à apreensão. Os *conceitos científicos* pressupõem a tomada de consciência.

A generalização de um conceito leva à localização de um determinado conceito em um sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 292).

A *aprendizagem* e o *desenvolvimento de conceitos científicos*, segundo Vigotski (2001 [1934]), pressupõem, assim, a existência de um sistema de *conceitos*; e “O desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 261). A partir disso, entendemos que *conceitos* existentes à disposição dos sujeitos em seu entorno cultural ainda não podem ser considerados, de princípio, *conceitos científicos*, mesmo tendo surgido da interação humana, avaliados pelos usos, sendo tomados com consciência em certos contextos. Em cada situação, eles voltam ao estado de generalização e somente tornar-se-ão conscientes e, portanto, *científicos*, quando processados cognitivamente, amadurecidos, implicando atividade metacognitiva. Para as finalidades deste estudo, esse parece ser o desafio do aprendizado que de fato faculta ao sujeito inserção efetiva em seu meio profissional: lidar metacognitivamente com o universo profissional que se dá a conhecer e sobre o qual importa operar conceitualmente.

Vigotski (2001 [1934], p. 264) alerta tanto para o potencial de consolidação quanto para as fragilidades de consolidação do desenvolvimento dos *conceitos*: a experiência pessoal pode diferenciar a saturação dos *conceitos*, pois em certos casos, para a formação de um *conceito*, é necessário que ele já tenha transcorrido uma parcela considerável do caminho do *desenvolvimento*. Como um *conceito* afeta o outro, o processo de uma interação constante deve redundar, inevitavelmente, em generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos *conceitos científicos*. Newman e Holzman (2002, p. 81) corroboram essa compreensão: “[...] o desenvolvimento de um é necessário para o desenvolvimento do outro e também leva a seu próprio desenvolvimento ulterior”. No enfoque à formação acadêmica em um campo profissional específico, seguramente essas relações mútuas são de fundamental importância e se estabelecem na ‘saturação’ das vivências, das experimentações que se historicizam nas relações intersubjetivas que têm lugar na *esfera da atividade humana* e que essas relações se materializam.

Vigotski (2001 [1934], p. 325), enfim, salienta que “[...] uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir a lógica interna, o código interior de processos de desenvolvimento desencadeados pelos processos de aprendizagem [...]” e que “[...] o problema dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 296).

Neste estudo, compreender concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem é nuclear, já que tais ideias nos ajudam a analisar o que envolve a formação de estudantes universitários para a sua inserção em *esferas* profissionais. De acordo com as concepções vigotskianas, as relações intersubjetivas, mediadas pelos signos – instrumentos de mediação simbólica –, promovem a aprendizagem dos sujeitos. Quanto mais os sujeitos participam de experiências, na interação com o outro, e quanto mais eles vivenciam trocas intercomunicativas, mais eles se desenvolvem. No caso da aprendizagem para a formação profissional, segundo a perspectiva vigotskiana, em que ocorre a aprendizagem de conceitos científicos, é preciso considerar que tal processo exigirá experiências diferenciadas do processo de aprendizagem de *conceitos espontâneos*. O processo de aprendizagem dos *conceitos científicos* exige maturação dos *conceitos espontâneos*. Assim, a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* em se tratando dos saberes acadêmicos e profissionais do Direito, questão nodal nesta tese, exigem nossa compreensão das concepções discutidas neste capítulo, questões implicadas para conhecermos o trabalho de

planejamento de ações didático-pedagógicas que têm como foco a formação de sujeitos para o exercício de sua profissão.

4 EM BUSCA DE DADOS NO LÓCUS DAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: UM ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DA UNIVILLE

“Para estar junto não é preciso estar perto, e sim do lado de dentro”.

(Leonardo da Vinci)

Nesta tese, concebemos a *língua* como prática social, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) que institui relações intersubjetivas sob a incidência das e incidindo nas história, cultura e vivências sociais. Erigindo-se sob essa concepção de *língua* – com foco, no caso deste estudo, na modalidade escrita –, esta pesquisa foi realizada tendo como objeto *a formação acadêmica dos estudantes de Direito no Núcleo de Práticas Jurídicas para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica e implicações dessa formação sobre suas práticas de letramento*. O estudo desse objeto de pesquisa requereu a adoção de um conjunto de procedimentos metodológicos cuja descrição constitui o conteúdo deste capítulo, no qual, particularizamos *tipificação da pesquisa, campo* onde foi realizado o estudo e *participantes, instrumentos* utilizados para gerar os dados, bem como as *diretrizes para a análise* desses dados.

4.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo se caracterizou como pesquisa de base qualitativa interpretativista (MASON, 1996). A pesquisa qualitativa, de acordo com André (1995, p.18), é originária da fenomenologia, a qual “[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles atribuem aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária”. Quanto a esse tipo de pesquisa, Mason (1996, p. 4) destaca o caráter interpretativista; a flexibilidade e a sensibilidade requeridas no processo de geração de dados, que ocorre no contexto social em que a pesquisa é realizada; a forma holística, dinâmica e processual da análise dos dados gerados.

Quanto ao caráter interpretativista, Mason (1996, p. 4) define este tipo de pesquisa como “[...] grounded in a philosophical position which

is broadly ‘interpretativist’ in the sense that is concerned which how the social world is interpreted, understood, experienced or produced”¹⁴⁶. Assim, o caráter interpretativista da pesquisa refere-se a como o mundo é interpretado, compreendido, vivenciado e produzido pelo pesquisador. Os elementos do mundo social – as ações, os discursos, os acontecimentos, os processos, os atores etc. – são considerados “[...] meaningful elements in a complex – possibly multi-layered – social world”¹⁴⁷ (MASON, 1996, p. 4). Ao tomarmos o uso da linguagem em contextos sociais, com textos produzidos em uma ambientação profissional específica, enfatizamos a interpretação dos papéis dos participantes, dos processos, das ações, dos textos, em (re)construção ao invés de considerarmos esse ‘mundo’ como estático, acabado.

Segundo Mason (1996, p. 4), quanto à geração dos dados, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como não padronizada e estruturada, isto é, ela é “[...] based on methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced [...]”¹⁴⁸, e por isso, este tipo de pesquisa é visto como mais abrangente. Já quanto à construção da explicação e da análise dos dados, Mason (1996, p.4) registra que o processo

[...] involves understandings of complexity, detail and context. Qualitative research aims to produce rounded understandings on the basis of rich, contextual and detailed data. There is more emphasis on ‘holistic’ forms of analysis and explanation in this sense.¹⁴⁹

Ainda a autora: “This means that the researcher should constantly take stock of their actions and their role in the research process, and

¹⁴⁶ Tradução: “baseada em uma posição filosófica a qual é completamente ‘interpretativista’ no sentido de que é preocupada com a maneira como o mundo social é interpretado, entendido, experienciado ou produzido”.

¹⁴⁷ Tradução: “[...] elementos significativos em um complexo, possivelmente em vários níveis, mundo social”.

¹⁴⁸ Tradução: “[...] baseada em métodos de geração de dados que são flexíveis e sensitivos ao contexto social em que os dados são produzidos”.

¹⁴⁹ Tradução: “[...] envolve compreensões da complexidade, detalhe e contexto. A pesquisa qualitativa objetiva produzir profundas compreensões com base nos ricos, contextuais e detalhados dados. Nesse sentido, há mais ênfase nas formas ‘holísticas’ de análise e explicação”.

subject these to the same critical scrutiny as the rest of their ‘data’.”¹⁵⁰ (MASON, 1996, p. 6).

Quanto ao planejamento desse tipo de pesquisa, Mason (1996) recomenda alguns passos específicos. Primeiramente, a autora sugere que a identificação da pesquisa envolva “[...] asking what you see as the very nature and essence of things in the social world”¹⁵¹ (MASON, 1996, p. 11). No âmbito deste estudo, na profissão do Direito, é essencial a textualização escrita como exercício profissional, processo em que diversos elementos, tais como pessoas, objetos, sentidos, atitudes, crenças, valores, representações, relações, experiências, interações, situações, ações, processos, entre outros levantados por Mason (1996), necessitam ser explorados.

Um segundo aspecto do planejamento envolve a epistemologia da pesquisa. “Your epistemology é, literally, your theory of knowledge, and should, therefore concern the principles and rules by which you decide whether and how social phenomena can be known, and how knowledge can be demonstrated”¹⁵² (MASON, 1996, p. 13). Parece certo que a posição epistemológica refletirá diferentemente sobre o objeto de pesquisa.

Quanto ao planejamento, para atender às questões de pesquisa, André (1995) sugere que, para definir mais claramente o delineamento desse tipo de pesquisa, o pesquisador se valha de denominações mais precisas para determinar o caráter da pesquisa qualitativa, tais como – no âmbito desta pesquisa – *estudo de caso do tipo etnográfico*, tipificação de pesquisa que a caracteriza. A partir disso, delimitaram-se as técnicas de geração e o tipo de dados, desdobramentos que contribuíram para precisar a configuração da pesquisa.

Quanto ao estudo de caso, Yin (2005, p. 20) explica que ele “[...] surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...]”, pois “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real [...]”, tais

¹⁵⁰ Tradução: “Isso significa que o pesquisador deve, constantemente, analisar suas ações e seus papéis no processo de pesquisa, e submetê-las ao mesmo escrutínio crítico tal qual o resto de seus ‘dados’”.

¹⁵¹ Tradução: “[...] questionar o que você vê como mais natural e essencial das coisas no mundo social”.

¹⁵² Tradução: “Sua epistemologia é, literalmente, seu conhecimento teórico e deve, portanto, estar relacionada aos princípios e regras pelos quais você decide se e como os fenômenos sociais podem ser conhecidos e como o conhecimento pode ser demonstrado”.

como os processos organizacionais ou, no caso desta pesquisa, formação dos acadêmicos para participação em *eventos de letramento da esfera jurídica*, tomando-os em sua complexidade, já que tal processo de formação envolve a participação de vários sujeitos em *eventos de letramento* ancorados por distintas *práticas de letramento*.

Yin (2005, p. 32) define *estudo de caso* como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Segundo o autor, o pesquisador usaria esse método “[...] quando deliberadamente quisesse lidar com questões contextuais – acreditando que elas seriam altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo” (YIN, 2005, p. 32).

Nesta tese, o *estudo de caso* teve como foco a formação de estudantes de Direito para a participação em *eventos de letramento na esfera jurídica*. Entendemos haver implicações nessa formação as quais dizem respeito a relações familiares, tanto quanto a relações interpessoais entre estudantes, entre professores e estudantes ou/e entre estudantes e comunidade. Entendemos que tais relações incidem na preparação dos acadêmicos para participação nos *eventos de letramento da esfera jurídica*, requerendo, pois, atenção para a ação didático-pedagógica do professor tanto quanto para a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, nesse caso sobre os usos da escrita, demandados nos *eventos de letramento* em estudo. Implicações dessa complexidade, entretanto, precisavam ser apreendidas, o que torna esse tipo de pesquisa relevante, como explica Yin (2005). Assim, o *caso*, aqui, corresponde à formação, no Núcleo de Práticas Jurídicas em questão, das quatro acadêmicas sujeitos deste estudo – cuja seleção precisaremos à frente –, objetivando sua participação em *eventos de letramento da esfera jurídica*, *eventos* nos quais o ato de dizer se institui em *gêneros do discurso* dessa mesma *esfera*.

No conjunto das possibilidades apontadas por Yin (2005, p. 60), nosso estudo caracterizou-se como projeto de *caso único*. Dentre os fundamentos lógicos apontados pelo autor de um projeto de caso único, aqueles que disseram respeito a este estudo foram: a) caso representativo ou típico: “[...] o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia [...]”, ou ainda, “[...] parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição [...]” (YIN, 2005, p. 63). Importa registrar que o nosso interesse foi o estudo das vivências mediadas pela escrita em se tratando do grupo de

estudantes participante desta pesquisa – do qual nos ocuparemos a seguir – nas relações que estabeleceram com os seus colegas, com os seus professores e com os clientes-comunidade atendida tendo em vista sua formação para participação em *eventos de letramento da esfera jurídica*; b) nesse sentido, outro fundamento lógico para caracterizar a pesquisa como *caso único* e a importância de um estudo sobre ele é de que ele se apresentou como revelador de situações, ou seja, tivemos “[...] a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica [...]”, sendo que “[...] as condições justifica[va]m a utilização de um caso único [...]”.

Como, ainda, esta pesquisa se caracterizou como *estudo de caso do tipo etnográfico*, importa detalhar como o *caso* foi efetivamente *estudado*. André (1995) explica que uma pesquisa de implicações etnográficas se ocupa de descrever a cultura de um grupo ou instituição, isto é, “[...] o significado que têm as ações e os eventos para os grupos sociais” (ANDRÉ, 1995, p. 19). Para descrever a cultura dos sujeitos, a autora orienta a geração de dados acerca dos seus valores, dos seus hábitos, das suas crenças, das suas práticas e dos seus comportamentos em um grupo social. Nesta pesquisa, importa considerar que, no Núcleo de Práticas Jurídicas, materializam-se *eventos de letramento* em seu processo de funcionamento e são as especificidades desses *eventos* que constituíram o interesse deste estudo porque é neles que a formação acadêmica é engendrada exatamente para a participação dos bacharelados em outros *eventos de letramento*: aqueles da *esfera jurídica*, na qual atuarão profissionalmente, atuação para a qual se preparam nesse mesmo Núcleo.

À luz de Hamilton (2000) e da resignificação das propostas dessa autora levadas a termo por nosso grupo de pesquisa em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), focalizamos os *eventos de letramento* de que participaram as quatro acadêmicas envolvidas neste estudo, depreendendo suas *práticas de letramento*, sempre tendo como foco sua formação, no que respeita aos usos da escrita, para inserção na *esfera jurídica*. Para o desenvolvimento da pesquisa, inserimo-nos no Núcleo de Práticas Jurídicas em questão durante três semestres letivos, acompanhando esse grupo de quatro acadêmicas de Direito, do qual nos ocuparemos a seguir, observando os *eventos de letramento* de que participaram na *esfera acadêmica*, os quais objetivavam sua preparação para participação em *eventos de letramento da esfera jurídica*. Nesse processo de observação e interação, buscamos depreender *práticas de letramento* que se eliciavam em tais *eventos da esfera acadêmica*, tendo como olhar direcionador a formação desse grupo, no que respeita aos

usos da escrita, para inserção na *esfera jurídica*. Com base em André (1995), a pesquisa se desenvolveu com o nosso contato direto e prolongado com os interactantes, em interações naturalísticas de ensino e aprendizagem que tiveram lugar nesse Núcleo, levantando “[...] hipóteses, conceitos, abstrações, teorias [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 30), a partir de um plano aberto e flexível.

4.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

A pesquisa se realizou na Universidade da Região de Joinville Campus São Bento do Sul – UNIVILLE, no Curso de Direito e no Núcleo de Práticas Jurídicas, espaços nos quais geramos os dados e entramos em contato com os participantes de pesquisa. Quanto a esse campo de pesquisa, importa considerar que a UNIVILLE Campus São Bento do Sul instalou-se no município há 27 anos, embora tenha implantado efetivamente seu Campus há apenas dezessete anos. Antes disso, desenvolvia suas atividades em prédio cedido ou alugado. Ao longo desses anos, ofereceu cursos de graduação nas diferentes áreas – Sociais Aplicadas, Humanas, Tecnológicas, Saúde – embora atualmente focalize suas atividades em sete cursos de graduação, das áreas de Sociais Aplicadas – Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Gestão Comercial –, Tecnológicas – Engenharia de Produção Mecânica e Engenharia Mecânica –, e da Saúde – Educação Física; um Curso de Especialização – Desenvolvimento Gerencial e Gestão de Pessoas –; e Ensino Básico – Ensino Fundamental e Ensino Médio. A UNIVILLE São Bento do Sul é a universidade comunitária cuja maior parte dos estudantes de graduação são do próprio município – cerca de 1300 alunos –, fazendo-o em uma estrutura organizada para acolher alunos provenientes geralmente de empresas que buscam maior qualificação técnica para atuar na região, estudantes que tendem a ter dificuldades para ingressar na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, também localizada na região, mas que concentra cursos de graduação para um público com possibilidades de estudar em tempo integral.

Tratando-se do Curso de Direito, foi implantado há doze anos no Campus. Na sua implantação, as atividades realizavam-se no período matutino, mas, ao longo dos anos, tais atividades foram transferidas para o período noturno em função das características do público interessado, embora as atividades de estágios obrigatórios ainda se concentrem em contraturno, no Núcleo de Práticas Jurídicas, em razão do funcionamento do Poder Judiciário.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Direito (UNIVILLE, 2010) –, concebe-se o ensino jurídico como comprometido com o desenvolvimento de competências que possibilitem ao futuro profissional pensar juridicamente e interpretar a sociedade em sua dimensão totalizadora. Para isso, sua proposta filosófica tem, no seu fundamento, a articulação de conhecimentos voltados à formação de cidadãos profissionais que se apropriem de conhecimentos acerca das realidades local e regional, compreendendo problemas emergentes e múltiplas dimensões, anseios e expectativas dessas comunidades, pois, segundo o documento, certamente do lócus de sua aprendizagem provirá sua futura clientela. O PPC de Direito explicita que, na proposta filosófica do curso, há preocupação com sólida formação teórica nos diversos ramos do Direito, sem perder de vista a articulação com a prática e a visão humanista. Para trabalhar com a complexidade das questões jurídicas, é necessária uma postura interdisciplinar, considerando que o Direito surge dos conflitos e dos anseios que envolvem múltiplas dimensões, sendo que ao advogado ali formado cabe o papel de representar e defender o cliente e seus interesses em qualquer instância, juízo ou tribunal. Além disso, o profissional da área pode prestar assessoria jurídica ou consultoria a empresas públicas ou privadas, tornar-se Delegado, Juiz de Direito, Promotor, Desembargador ou Procurador de Justiça.

O Curso de Direito da UNIVILLE em São Bento do Sul, lócus da pesquisa, norteia-se pelos referenciais para a educação superior no Brasil, bem como pelos documentos institucionais de planejamento das atividades da Universidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), lei maior da educação brasileira, prevê, para os cursos de graduação, em seu artigo 43, parágrafo 2º, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. A premissa do Curso de Direito, a partir dessa diretriz, é a formação profissional, pois, como profissionais, os diplomados em Direito atuarão para o desenvolvimento da sociedade. Na mesma direção, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou também, em 11/3/2003, o Parecer CES 067/2003 contendo o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Os Currículos Mínimos explicitam a necessidade de os cursos de graduação fornecerem diplomas profissionais, assegurados o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão.

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito (UNIVILLE, 2010), plenamente articulado às políticas e diretrizes do seu Plano de

Desenvolvimento, além de atentar a essas diretrizes, mantém uma visão que busca transcender meramente a técnica do exercício do profissional de Direito. Segundo o documento, o curso de Direito propõe uma formação “[...] principalmente no que diz respeito à necessidade de uma visão inovadora da sociedade que clama por valores mais humanísticos e necessita de uma academia jurídica que contribua para aumentar a capacidade de mudança social [...]”. Nesse sentido, complementa que o egresso do curso de Direito da UNIVILLE deve ter uma postura reflexiva, crítica e ética que fomente a capacidade e a aptidão para uma aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito nas mais diversas carreiras jurídicas. Infere-se, por meio desse documento, atenção institucional ao contexto atual da sociedade, que não necessita somente de profissionais com visão para o exercício técnico da profissão, mas também para a atitude de considerar o relacionamento com a sociedade, bem como especificidades da história e da cultura, atendendo a anseios e demandas socialmente instituídos.

Como previsto, os Referenciais Nacionais contemplam conhecimento teórico para fundamentar a prática profissional para a formação do bacharelado em Direito. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Direito (BRASIL, 2004, p. 18) propõem que:

O profissional do direito deve estar apto a apropriar-se de novas e renovadas ferramentas e equipamentos pessoais, por sua autonomia de conhecimento, pelo raciocínio jurídico devidamente consolidado, pelo senso ético informador de seus atos e de sua conduta profissional e cidadã, pelo domínio epistemológico com que se atualiza e renova, de forma independente, transversal, interdisciplinar e autônoma, os conhecimentos e domínios teórico-práticos indispensáveis ao profícuo exercício da profissão, posta em permanente desafio das céleres mudanças, científicas, políticas e tecnológicas, na comunidade brasileira e nas suas relações no conjunto das nações, como agente qualificado e indispensável participante na administração da justiça e do bem comum, na preconizada nos arts. 4º e 133 da Constituição da República.

O domínio teórico articulado à prática compreende a aproximação efetiva dos estudos realizados na academia com as diversas situações em que se exige sua aplicação. A responsabilidade exigida de um agente participante na administração da justiça e do bem comum é automática, sendo a Universidade o campo de promoção das diversas experiências ao “profícuo exercício da profissão”. Definido o foco do curso, os objetivos delimitados para atingi-los segundo UNIVILLE (2010) são:

1. ler, compreender e elaborar textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
2. utilizar corretamente a terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
3. compreender o relacionamento humano e social e como o Estado regulamenta tais relações e pune algumas condutas, por meio da pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito;
4. atuar na análise interdisciplinar e na articulação de conceitos e argumentos de interpretação e valoração dos fenômenos jurídicos-sociais;
5. comunicar-se com habilidade, utilizando-se de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
6. expressar-se escrita e oralmente com clareza e objetividade;
7. ter perspicácia e hábito de leitura;
8. atuar em equipe;
9. contribuir para a prevenção e solução de litígios, bem como atuar diretamente na defesa da dignidade humana e na busca da concretização de uma boa administração da Justiça;
10. conhecer, interpretar e aplicar a legislação vigente no país;
11. dominar as tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito;
12. ter uma postura interdisciplinar, reflexiva e crítica, considerando-se que o direito surge dos conflitos que envolvem as mais diversas dimensões;
13. agir dentro das premissas da ética profissional associada à responsabilidade social;

14. fazer apreensão crítica e produção criativa do Direito, consciente da necessidade de permanente atualização;
15. equalizar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais, seja através de formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos, seja através da atuação do judiciário.

Além dos espaços formais de ensino onde esses objetivos direcionarão o trabalho dos professores e estudantes, o estudo e o exercício da profissão dar-se-ão, segundo as Diretrizes Nacionais para o Ensino de Graduação nos cursos de Direito (BRASIL, 2004), no seu artigo 7º., por meio do estágio curricular supervisionado, que se configurará da seguinte forma:

[...] componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

A UNIVILLE adota o conceito de Núcleo de Práticas Jurídicas desde 2000, no *campus* de São Bento do Sul. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Direito (UNIVILLE, 2010), o intuito é formar “[...] profissionais capazes e comprometidos com a ética e voltados igualmente a atividades de pesquisa e extensão, e que, na sociedade em que se inserem, tornam-se elementos diferenciadores de prestação de serviços à população carente”. Quanto às atividades, o Núcleo,

conforme tal Projeto (UNIVILLE, 2010), apresentado no Regulamento dos Estágios do Curso de Direito da UNIVILLE, deverá desenvolver aulas práticas simuladas das atividades dos operadores jurídicos, contatos com clientes, prestação de assistência extrajudicial e judicial, elaboração de peças processuais necessárias ao ajuizamento de ações e seu andamento, acompanhamento do processo, realização de audiências até a entrega da prestação jurisdicional.

Na área do Direito, não há fato, ação, sem a formalização por meio do texto escrito. Assim, não só no UNIVILLE (2010), mas nas diretrizes nacionais (BRASIL, 2004), registra-se a necessidade de o estudante desse curso dominar a linguagem tal como ela se materializa nos gêneros do discurso da esfera jurídica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004, grifos nossos), propõe-se que

[...] o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Tomando como base a imprescindibilidade da linguagem em qualquer *esfera da atividade humana* e, por implicação, na *esfera jurídica*, o conhecimento e o domínio de idiossincrasias dos usos da escrita nessa *esfera* especificamente seguramente são requisitos básicos para a atuação profissional. No trecho a seguir, o documento lista ‘incumbências’ dos formadores:

Os cursos de graduação em Direito devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes

instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004)

Observando os tópicos listados, parece claro que o graduando precisará ter domínio de textos, atos e documentos que circulam no meio jurídico, apreendendo as implicações técnicas do Direito para poder apropriar-se dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer na *esfera* em questão. O Núcleo, assim, funciona como simulador das práticas sociais reais da área de Direito, o espaço contextual e social das suas práticas profissionais, para o acadêmico experimentar/ construir a compreensão sobre o lócus de atuação. Ali, os processos de ensino e aprendizagem são intermediados por professores do Curso, os quais têm a atribuição de orientar os estudantes, assinar as peças processuais, proceder à avaliação dos estagiários. Em tese, o Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE realiza suas atividades para os processos de ensino e de aprendizagem dos futuros bacharéis em Direito, e, ao fazê-lo, atende à sociedade por meio de atividades de extensão, e, conseqüentemente, interage com o Judiciário, adiantando processos que seriam desenvolvidos pela Justiça Gratuita. Nesse espaço, aparecem as duas faces do compromisso da Universidade, mencionado anteriormente na discussão das diretrizes da LDB (1996): o estudante já se encontra no *status* de profissional de Direito nas atividades que desenvolve no Núcleo, mas, ao mesmo tempo, é submetido à avaliação acadêmica por seu ‘desempenho’ enquanto aluno.

O funcionamento do Núcleo se dá pela participação de professores orientadores de Estágio, os quais dividem suas horas pelo número de estudantes das turmas, formando grupos de trabalho conforme o número de alunos em turma e suas horas disponíveis para o Núcleo. Segundo os professores participantes deste estudo – dos quais também nos ocuparemos em seção à frente –, a atuação no Núcleo requer a orientação da produção escrita dos estudantes, a coordenação e a supervisão dos atendimentos à comunidade desenvolvida pelos aprendizes, o acompanhamento da tramitação dos processos e a atuação em audiências, o que representa o processo de aproximação dos

estudantes com a ambientação real do Judiciário e com os atores da *esfera jurídica*. A avaliação dos estudantes se dá principalmente pela condução das pesquisas realizadas, pelo espírito crítico e reflexivo demonstrado por eles na argumentação produzida nas peças processuais, pela autonomia no desenvolvimento do processo – início (que se dá pelo atendimento ao cliente e redação da petição inicial) e o encaminhamento para os órgãos competentes.

Assim considerando, importa registrar que a seleção das acadêmicas participantes desta pesquisa deu-se aleatoriamente, já que o nosso foco eram as relações intersubjetivas estabelecidas entre os estudantes de Direito independentemente de faixa etária e gênero antropológico. Como os estudantes em final de curso faziam seu estágio durante os períodos matutino e vespertino, consideramos o dia da semana que nos pareceu mais apropriado, tendo presente a agenda do Núcleo e a minha agenda pessoal de trabalho – para acompanhamento de um grupo, o que correspondeu às quintas-feiras de manhã. No ano de 2012, quando iniciamos nossa pesquisa, os estudantes formaram grupos de quatro deles para cada professor orientador, em razão do número de alunos na turma. Dessa formação, resultou o grupo de bacharelandas selecionadas como participantes da pesquisa, cujo perfil apresentaremos a seguir respeitando a codificação dos sujeitos requerida pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos¹⁵³. Assim, observada a dinâmica do ambiente em que nos inserimos, descrevemos agora perfil genérico das acadêmicas participantes da pesquisa.

4.2.1 Breve perfil das estudantes participantes da pesquisa

*OIC*¹⁵⁴ é uma estudante do sexo feminino, com 22 anos de idade. Estagia em Escritório de Advocacia no período vespertino há três anos.

¹⁵³ No Anexo B, encontram-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que foram assinados por cada uma dessas alunas participantes do estudo, a partir de uma ampla explicação sobre os propósitos e o desenho desta pesquisa.

¹⁵⁴ Como temos agido em nosso grupo de pesquisa, usamos as iniciais dos nomes dos participantes de pesquisa, tomadas randomicamente, para codificar esses mesmos participantes, atendendo a recomendações do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Agimos dessa forma porque entendemos que nomes fictícios constituem uma artificialização excessiva, tanto quanto entendemos que codificações com outras semioses parecem inapropriadas para pesquisas que tomam os sujeitos em sua singularidade. Importa ainda considerar que, nos casos em que os nomes dos participantes de pesquisa são redutíveis a apenas duas letras iniciais, optamos por inserir uma terceira letra aleatória, de

Desde o início do curso de graduação, procura atividades de estágio para aprimorar o conhecimento acadêmico. No primeiro ano, estagiou em associação empresarial na área administrativa e logo em seguida foi convidada por um dos associados a fazer estágio em seu escritório. No Ensino Fundamental, estudou em escola pública e, no Ensino Médio, no Colégio da UNIVILLE em São Bento do Sul.

Já *BJF.* é estudante de 22 anos, também do sexo feminino. Seu perfil acadêmico envolve, além de atividades de ensino, atividades em extensão universitária, em projeto da área do Direito. Estagiou por dois anos no Fórum da Comarca de São Bento do Sul, mas, no último ano, preferiu se dedicar ao estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas e ao Trabalho de Conclusão de Curso. A aluna nos informou que escolheu o Direito porque gosta de se dedicar a causas sociais e de ajudar as pessoas a conhecerem seus direitos.

KAG., por sua vez, é estudante do sexo feminino, com 28 anos de idade. É casada, e seu marido é advogado. Ela é gerente de uma agência bancária em São Bento do Sul. A estudante informou que, durante o curso, trabalhou nessa atividade gerencial, mas que pretende atuar na área logo após formar-se. Antes de terminar o curso, já procurou por cursos intensivos para o exame da OAB e foi aprovada¹⁵⁵, possuindo a carteirinha para atuar como advogada, tal como era sua intenção.

Quando, finalmente, a *DJH.*, é estudante de 22 anos de idade também do sexo feminino. Suas atividades acadêmicas incluíram, além do ensino, atividades de pesquisa e de extensão universitária. Estagiou durante todo o percurso acadêmico, em cartório de registro de imóveis, no Fórum da Comarca e, por último, no Ministério Público. Informou-nos que sempre procurou agregar mais conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos para estar bem preparada quando estivesse formada.

A partir da entrada no Núcleo pela escolha de dia de semana, essas foram as estudantes com as quais nos encontramos. Ao longo dos

modo a evitar eventuais processos de identificação. Usaremos tais iniciais em itálico e seguidas de ponto final para evitar ambiguidades com siglas que possam vir a constar ao longo do texto.

¹⁵⁵ Na área do Direito, os bacharéis, concluindo o curso, podem optar por fazer carreira na advocacia. Para isso, precisam passar pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Esse exame pode ser feito antes de finalizarem a graduação, entretanto, o seu credenciamento na OAB só será feito com a conclusão da graduação, a partir de apresentação do diploma.

nossos encontros, percebemos ser um grupo muito acessível para realizarmos a pesquisa, o que facilitou a geração dos dados para esta tese.

4.2.2 Breve perfil dos professores participantes da pesquisa

Sobre os professores participantes deste estudo, apesar de um professor ser o orientador direto do grupo, dois constituíram o grupo de participantes, já que um segundo professor coordenava todos os grupos, também estava em contato semanal com as estudantes, dando-lhes suas orientações e contribuições aos processos.

Quanto à *GLE.*, é um professor do sexo masculino com idade de 53 anos. Esse professor atua na universidade há quinze anos, desde que o curso foi instituído, com disciplinas tais como Linguagem Jurídica, Prática Jurídica, além de orientar a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Além de professor, na academia, *GLE.* Desempenhava, na ocasião, função de Chefe do Departamento de Direito no Campus São Bento do Sul, tendo sido eleito pelos acadêmicos para o período de dois anos. No período da pesquisa, o professor estava em seu primeiro ano de mandato. Antes disso, o professor já havia sido Chefe de Departamento, nos anos iniciais do curso em São Bento. É graduado em Direito, com especialização e mestrado na área. Apesar de dedicar-se à universidade, sua atividade principal é a advocacia. *GLE.* mantém escritório no município há 25 anos. Já esteve em diretoria de órgãos representativos da área, tais como Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. No período em que este estudo foi realizado, este professor coordenava o grupo de estudantes, sendo o membro mais experiente para interação no processo de ensino e de aprendizagem.

Já *PDA.* é uma professora. Além de bacharel em Direito, possui especialização e cursa mestrado em Gestão Ambiental. Atua na UNIVILLE há sete anos, como professora de disciplinas tais como Direito Constitucional; Introdução ao Estudo do Direito; Direito Internacional Público e Privado; Direito Administrativo; Direito Processual Constitucional e Administrativo; Direito Agrário e Ambiental. Estava, na época em que geramos os dados, na função de coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas. Além de professora, é advogada em escritório próprio no município de Rio Negrinho.

Da mesma forma que com as estudantes, não houve seleção intencional dos professores participantes. Como escolhemos um dia de semana para a pesquisa, esses foram os professores que atuavam no

Núcleo nesse dia e que aceitaram participar do estudo. Importa considerar, enfim, que essa seleção randômica deve-se à consideração de que nossas questões de pesquisa não nos impunham um perfil específico de participantes para além da condição de bacharelados em processo de formação no Núcleo campo de pesquisa e, por implicação, de professores desses mesmos bacharelados. Especificidades idiossincráticas dos sujeitos, para além dessa condição, não condicionaram o processo de seleção, mas seguramente foram substantivamente relevantes por ocasião do processo analítico, sobretudo em se tratando do último capítulo desta tese.

4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

A geração de dados se deu, como já assinalamos, no âmbito do *estudo de caso de tipo etnográfico*. Segundo André (1995), esse tipo de pesquisa se desenvolve no contato direto e prolongado do pesquisador com os participantes do estudo, com o intuito de descrever *eventos, interactantes e situações interacionais* em sua manifestação o mais naturalística possível. Assim, o pesquisador é considerado por André (1995, p. 61) como o ‘instrumento’ no processo de geração de dados. Nesse sentido, nesta pesquisa vivenciamos as atividades do Núcleo campo de estudo pelo período de um ano e meio, todas as quintas-feiras do período matutino, estabelecendo contato direto e prolongado com as participantes da pesquisa e com os orientadores. De início, este contato se deu de forma que houvesse ‘mais observação’ que ‘participação’, mas, ao longo da pesquisa, houve maior aproximação nossa com o grupo, que foi demonstrando maior aceitação da nossa presença naquele espaço. Segundo André (1995), o estudioso precisa ser tolerante à ambiguidade, o que significa saber conviver com dúvidas e incertezas, geradas pelo processo de pesquisa, pelos participantes dela, bem como com as suas próprias inquietações. As estudantes participantes de pesquisa demonstraram, por exemplo, no início da abordagem de campo, certa inquietação com a minha presença, sobre o que comentaram ao final da pesquisa, dizendo terem se sentido inicialmente ‘incomodadas’ com a observação contínua, desconforto que se dissipou após transcurso de minha ambientação inicial no Núcleo.

André (1995), sobre essas questões, acrescenta que o pesquisador precisa aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, pois não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica – a atividade de geração de dados terá que ser repensada, redefinida, modificada ao longo da pesquisa, já que “[...] ela dependerá

de como vão ser os contatos iniciais do pesquisador, de sua forma de entrada em campo, de sua aceitação ou não, de sua interação com os participantes [...]” (ANDRÉ, 1995, p.60). Agindo dessa forma, o pesquisador está aberto a gerar dados que poderão não ter sido antevistos e planejados. Além de flexível, o pesquisador deve ser sensível às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo o contexto que está sendo estudado, isto é, “[...] vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar o máximo possível os dados que for obtendo [...], saber ver mais do que o óbvio, o aparente” (ANDRÉ, 1995, p. 61). Dessa forma, o estudo poderá ser produtivo para além das expectativas do pesquisador, podendo haver emergência de dados cuja relevância não havia sido contemplada inicialmente. Quanto à flexibilidade, assim como as estudantes se encontravam em um processo desconhecido por elas, compartilhávamos da mesma sensação, não sabendo que dados seriam gerados na vivência no Núcleo. Assim, procurei estar sempre muito atenta a tudo que acontecia ou pudesse vir a acontecer, estando bem próxima delas, solicitando ‘chamada’ para a observação dos acontecimentos. No caso de atendimentos a clientes, por exemplo, solicitei que, a cada vez que acontecessem, elas me acolhessem na interação. E elas o fizeram, em um processo de colaboração que se consolidou gradativamente.

Outra característica que André (1995) menciona é a *empatia*, tida como característica essencial do pesquisador. O observador deve tentar se colocar no lugar do outro para procurar entender melhor o que o participante de pesquisa está dizendo, sentindo, pensando, e explorar as suas informações de modo a não ser invasivo nem alheio às situações que o participante de pesquisa informa vivenciar. Esse sentimento procuramos ‘cultivar’ durante a pesquisa. Agimos assim por termos como base concepções do *modelo ideológico de letramento*, segundo o qual importa sensibilidade ecológica em se tratando das formas de interagir com o outro por meio da escrita.

Por último, após todo o trabalho de geração dos dados, André (1995) salienta que a tarefa de registro desses mesmos dados, exige a habilidade de expressão escrita por parte do pesquisador. A autora sugere que se reserve bastante tempo para relatar os fatos, os dados observados e obtidos, já que, de posse de dados ricos e significativos, é importante saber como registrá-los. O registro dos dados por nós foi feito durante o tempo que passamos no Núcleo, e revisados posteriormente no estudo, já que a lembrança dos detalhes, das minúcias poderiam não ser recordadas na íntegra. Dadas essas características,

procuramos desenvolver esta pesquisa com atenção a situações de interação dos/ entre os participantes, observando as pessoas, os depoimentos, os diálogos, o que reconstruímos em forma de transcrições literais ao máximo, buscando uma descrição minuciosa, observando dados relevantes relativos à pesquisa. Para tanto, seguindo as sugestões de André (1995), fizemos uso dos seguintes instrumentos: *entrevistas*; *observação* registrada por diários de campo; e *pesquisa documental*¹⁵⁶.

4.3.1 Entrevistas

Yin (2005) registra que as entrevistas nos *estudos de caso* geralmente são conduzidas de forma espontânea, já que, segundo André (1995), num *estudo de caso de tipo etnográfico*, há a preocupação em buscar nos participantes a variedade de significados que atribuem ao objeto de pesquisa. Mason (1996) caracteriza a entrevista qualitativa como de estilo relativamente informal, concebendo-a como ‘conversas com propósito definidos’. Segundo Mason (1996), por suas características, as entrevistas qualitativas ou, como as denomina Flick (2004), *etnográficas*, desenvolvem-se com limites menos nítidos do que em outras situações de entrevista em que o tempo e o lugar são organizados exclusivamente para essa ação. Nas entrevistas qualitativas, os dados são gerados na interação, e para o entrevistador ter sucesso nessa atividade, ele precisa entender a complexidade da interação (MASON, 1996). O conhecimento das pessoas envolvidas, suas visões, suas compreensões, suas interpretações, suas experiências e interações são propriedades significativas da realidade social que serão exploradas juntamente na entrevista além dos dados que cabe ao entrevistador gerar. Para Flick (2004), é importante “[...] moldar as conversas que surgem no campo em entrevistas nas quais o desdobramento das experiências particulares do outro encontra-se sistematicamente alinhado ao assunto de pesquisa” (FLICK, 2004, p. 105). Em razão de implicações como essa, Mason (1996) prefere denominar a atividade de *geração de dados* e não *coleta de dados*, pois envolve uma quantidade de relações entre o pesquisador, o mundo social e os dados, que serão qualificados por meio de atividades intelectuais, analíticas e interpretativas. Para Mason (1996, p. 36), “[...] the researcher is seen as

¹⁵⁶ Ainda que *pesquisa documental* seja tida como um *tipo de pesquisa* (GIL, 2002), filiamo-nos a Yin (2005) no entendimento de que pode também ser tomada a serviço de outro tipo de pesquisa – neste caso, *estudo de caso* – o que a converte, entendemos, em uma estratégia de geração e dados.

actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from their epistemological position”¹⁵⁷.

O planejamento das entrevistas, realizadas primeiramente com as estudantes e posteriormente com os orientadores, foi feito de forma a considerar o tempo de vivência junto aos participantes da pesquisa. Dessa forma, foi possível trazer dados para estabelecer ‘conversa’ com esses membros. As perguntas foram preparadas, mas não ‘fechadas’, e isso foi fundamental porque as respostas dos participantes geraram questionamentos, interpretações e, em muitos casos, novas perguntas. Como aponta Mason (1996), em razão de as entrevistas qualitativas levarem em conta todo o contexto de interação e dos participantes, seu planejamento é mais cuidadoso, e envolve mais que pensar as palavras certas; implica uma reflexão sobre como conduzir a interação e sobre como o entrevistador irá se apresentar no que respeita às questões e ao modo como ele as está desenvolvendo, isto é, a dinâmica da situação, o repertório exigido, a profundidade das questões abordadas, a relevância de cada parte da entrevista; enfim, o entrevistador precisa ser hábil em fazer as conexões sociais e intelectuais na materialização da tarefa de entrevista. Nesse sentido, como se tratavam de duas áreas distintas se consideradas especificidades de nosso conhecimento como entrevistadores e especificidades do conhecimento de nossos entrevistados, certas concepções, certos dados precisavam ser transformados em linguagem comum a ambos. No caso do jargão do Direito, solicitávamos, algumas vezes, que os participantes ‘traduzissem’ em uma linguagem comum informações técnicas que eles nos forneciam, e fazíamos da mesma forma, quando nosso enfoque eram particularidades de *gêneros*, *letramento*, e conceitos afins.

Mason (1996, p. 43) entende que o entrevistador tem uma grande responsabilidade de organizar a estrutura da geração de dados e o fluxo da entrevista. Assim, procuramos seguir orientações da autora, que sugere que

[...] the qualitative interviewer has to prepare themselves to be able to “think on their feet” in the interview itself, they have to do this quickly, effectively, coherently and in ways which are consistent with their research questions. They

¹⁵⁷ Tradução: “[...] o pesquisador é visto como ativamente construindo conhecimento sobre aquele mundo de acordo com certos princípios e usando certos métodos derivados de sua posição epistemológica”.

need to be able to ensure that the interview interaction actually does generate relevant data, which means simultaneously orchestrating the intellectual and social dynamics of the situation.¹⁵⁸

A partir das considerações de Mason (1996), assim como de André (1995), o pesquisador, entrevistador tem papel fundamental na pesquisa. É ele que construirá o contexto de interação para uma entrevista bem sucedida: exposição de tópicos; abertura de questões; estabelecimento de relações entre uma pergunta e outra, bem como entre as respostas e as perguntas seguintes; a criação de um clima favorável à participação do entrevistado, entre outras implicações (MASON, 1996). Além disso, segundo a autora, há ainda importantes aspectos a serem observados, de natureza ética e política, que, segundo Mason (1996, p. 42), referem-se à consideração de que “[...] you may have a particular view of research ethics and politics which means that you believe interviewees should be given more freedom in and control of the interview situation than is permitted with ‘structured’ approaches”¹⁵⁹. Sobre isso, o contexto que encontrei em minha entrada no Núcleo demonstrava a minha exclusão do grupo social do Direito. Tal exclusão era percebida pela forma de tratamento entre eles e deles comigo. Eles comentavam questões da área, do curso, do dia a dia de sala de aula, de conhecimentos específicos. Eles deixavam transparecer que eu ‘não sabia interagir’ nas conversas sobre essas situações. Nesses casos, procurei não ‘forçar’ certas situações, a inserção, demonstrando postura de aprendiz, de pesquisadora, ou seja, as intenções do estudo. Com isso, consegui aumentar gradativamente os espaços para a participação.

Levamos em conta também algumas habilidades demandadas do pesquisador na tarefa de entrevista qualitativa segundo Mason (1996, p. 45): o entrevistador precisa ouvir o que o entrevistado diz a ele com atenção (embora deva fazer isso com equilíbrio, pois o ouvir demais

¹⁵⁸ Tradução: “[...] os entrevistadores qualitativos tem que se preparar para estarem aptos a “pensar por si próprios” na entrevista, eles têm que fazer isso rapidamente, efetivamente, coerentemente e de modo condizente com as questões de pesquisa. Eles devem estar aptos para assegurar que a interação na entrevista de fato gere dados relevantes, o que significa simultaneamente orquestrar a dinâmica intelectual e social da situação”.

¹⁵⁹ Tradução: “[...] você pode ter uma visão particular de ética e política de pesquisa o que significa que você acredita que aos entrevistados deve ser proporcionados mais liberdade e controle da situação da entrevista do que é permitido com abordagens ‘estruturadas’”.

também prejudica a entrevista), interpretando o que as informações significam, tentando descobrir, dentre as falas do entrevistado, quais têm relação com o que ele quer saber, bem como há que estar atento às mudanças, reticências, tensões no decorrer da entrevista. Como a entrevista se deu em tom de ‘conversa’, algumas vezes houve ‘desvio’ do foco da pergunta, e procuramos recuperá-la, ou recuperar o foco da questão, a fim de que a geração de dados fosse profícua como esperávamos.

Mason (1996) também entende que o investigador deve ser criativo e hábil em pensar em modos de obter respostas dos participantes de pesquisa, tanto quanto formular apropriadas questões-resposta para dar continuidade à conversa, questões que desviem ou voltem ao tema da entrevista. Quanto aos aspectos de organização de tempo e equipamentos, o pesquisador precisará estabelecer limites sobre o tempo, para avaliar a profundidade das respostas e da abordagem das questões. No que se refere aos equipamentos, precisa ficar atento quanto à sua funcionalidade, para não se distrair e não distrair o entrevistado. Enfim, a partir da leitura de Mason (1996), mantivemo-nos atentos a essas recomendações ao longo do processo de geração de dados, procurando também contribuir para a manutenção de um ambiente agradável para a realização da entrevista, não estendendo o tempo para não deixar os entrevistados cansados e desmotivados.

Sobre a elaboração das questões, a forma como se desenvolve a ‘conversa’, Olabuenaga e Izpizua (1989) sugerem que o entrevistador comece por questões de caráter mais geral, para que os participantes se adaptem gradativamente ao método, além de possibilitar o avanço sistemático do processo. Segundo os autores, além dos dados referentes ao estudo, é relevante a captação dos dados subjetivos. Em tais dados oferecidos, concentram-se também as suas visões. A comunicação verbal se faz mais espontânea e se enriquece com a comunicação não-verbal (OLABUEAGA; ISPIZUA, 1989). Assim, dividimos a entrevista em três partes, com base nos eixos: a) configuração dos *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* tematizados no processo de ensino e aprendizagem do Núcleo campo de pesquisa; b) caracterização das relações intersubjetivas nos *eventos de letramento* que constituem o processo de formação acadêmica que tem lugar no Núcleo; c) apreensão de ressignificações das *práticas de letramento* considerada a participação do grupo em *eventos de letramento* na interface *esfera acadêmica/esfera jurídica*.

Sobre as entrevistas, realizamos uma única e longa entrevista com cada um dos participantes de pesquisa – as demais ‘conversas’ que

permearam todo o processo foram convertidas em notas de campo. Tais entrevistas foram realizadas primeiramente com as estudantes, uma a uma, elaboradas, como mencionamos, em três partes (Apêndice 1) e, posteriormente, com os orientadores. Tematizamos, nestas últimas, informações geradas na entrevista com as alunas. A entrevista com os professores (Apêndice 2) foi organizada da mesma forma, em três partes, as mesmas com as quais foram organizadas as entrevistas com as estudantes; primeiramente entrevistados o professor orientador do grupo, e depois com a coordenadora do Núcleo.

Caracterizada a entrevista qualitativa/ etnográfica, entendemos que esse instrumento foi especialmente importante para nós, requerendo trabalho planejado e intenso quanto à pré-disposição para a atividade, para a interação com os entrevistados, para a ‘orquestração’ dos dados que emergiram das situações de interação, para o aproveitamento das respostas com propriedade; enfim, buscamos uma preparação intelectual e social para a realização das entrevistas com nossos participantes de pesquisa.

4.3.2 Observação

Olabuenaga e Ispizua (1989) definem objetivamente o método de observação como “[...] contemplar sistemática y detenidamente como se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”¹⁶⁰. Já para Mason, “[...] the term *observation* [...] is used usually to refer to methods of generating data which involve the researcher immersing herself or himself in a research setting [...]”¹⁶¹ (MASON, 1996, p. 60). Sob essa perspectiva, definem-se diferentes papéis do pesquisador, que pode assumir-se, de acordo com Flick (2004, p. 148), como participante completo; participante na qualidade de observador; observador na qualidade de participante; e observador completo. No caso de *observadores participantes*, segundo Flick (2004, p. 152), um dos aspectos principais do método é “[...] o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, [...] observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, [...] influenciar o que é observado graças à sua participação”. Já Mason (1996, p. 60) caracteriza a *observação*

¹⁶⁰ Tradução: “[...] observar sistemática e cuidadosamente como se desenvolve a vida social, sem manipular ou modificá-la, tal como ele é executado por si só”.

¹⁶¹ Tradução: “[...] o termo *observação* [...] é usado normalmente para referir métodos de geração e dados que envolvem a imersão do próprio pesquisador em ambiente de pesquisa”.

como método que envolve a participação do pesquisador nas situações por ele estudadas.

Nesta pesquisa, assumimos o papel de *observador participante*, dada a compreensão de que não nos parece possível uma imersão de três semestres letivos acompanhando o grupo de acadêmicas sem participar de algum modo das atividades que ali se desenvolviam, sem contudo assumir essa condição de ‘membro’ de que trata Flick (2004). Ainda quanto à observação, esse autor classifica os procedimentos observacionais em cinco dimensões, em relação às quais nos posicionamos: consideradas as notas de campo, esta pesquisa se caracteriza, em primeiro lugar, como *observação participante*, pois, como mencionamos, nossa atuação nessa mesma *observação* assumiu postura ativa no ambiente de pesquisa; entendemos, ainda, tratar-se de *observação pública*, já que a atividade de geração de dados foi revelada aos participantes; nossa atividade caracterizou-se, também, como *observação não-sistemática*, pois teve maior grau de flexibilidade, “[...] respondendo aos próprios processos [...]” (FLICK, 2004, p.148); e, enfim, a *observação* ocorreu em *situação natural*, tendo como foco *os outros*, isto é, as estudantes do curso de Direito no Núcleo de Práticas Jurídicas e os professores orientadores.

Quanto à ação de observar, Mason (1996, p. 60) entende que o interesse do observador é sobre as “[...] dimensions of that setting, interactions, relationships, actions, events and so on, within it.”¹⁶² Flick (2004) converge com Mason ao conceber que, na observação, há “[...] um interesse especial no sentido humano e na interação [...]”; nesse caso, o que motiva os pesquisadores a serem *insiders* ou membros de situações e ambientes específicos. Além disso, importa haver uma “[...] abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade, qualitativos [...]”, aspectos característicos da observação participante de acordo com Flick (2004, p. 152). Nesta pesquisa, tal como já apresentamos anteriormente, nosso interesse se direciona aos *eventos de letramento* para cuja participação, na *esfera jurídica*, dá-se a formação acadêmica no Núcleo em estudo, isso em se tratando especificamente do grupo de participantes do estudo.

No que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento da *observação*, Flick (2004, p. 152) explica que esse método deve ser entendido como um processo sob dois aspectos: “[...] primeiramente, o

¹⁶² Tradução: “[...] dimensões daquele ambiente, interações, relações, ações e eventos e tudo mais, naquele ambiente”.

pesquisador deve, cada vez mais, atuar como participante e ganhar acesso ao campo e às pessoas”. Ainda quanto a essa questão, Olabuenaga e Espizua (1989, p. 99) dão algumas orientações práticas:

[...] - ser consciente de que la escena en que se entra no es um campo amistoso y sín tensiones, sino lleno de conflictos internos, de acusaciones mutuas, de procesos de legitimación y de intereses encontrados.

- no dejarse acaparar por um grupo o fracción, menos aún dejarse manipular por él o tomar partido por uma parte frente a outra.

- no ser absorbido por indivíduos o grupos “marginales” que intentem compensar sus lamiento com el observados¹⁶³.

As orientações desses autores são importantes no sentido de termos claro que o planejamento da ação de *observação* precisava ser feito em paralelo com nossa preparação e de nossa retaguarda. Sobre isso, já comentamos anteriormente que não tivemos uma abertura de fato no início, já que não pertencíamos, por formação, à área do Direito, e por isso, sentíamos certa ‘desconfiança’ dos conhecimentos que tínhamos e que não interferiríamos no processo e no espaço daquele grupo social. Nesse caso, precisamos da retaguarda da Universidade Federal de Santa Catarina, primeiramente, que formalmente solicitou a realização da pesquisa no Curso de Direito e no Núcleo de Práticas Jurídicas. Depois dessa solicitação formal, entendemos ter havido melhor aceitação pelos membros do Curso. Também com a aprovação da nossa entrada pela Diretoria da UNIVILLE em São Bento do Sul, e com a comunicação formal ao Departamento de Direito e à coordenação do Núcleo, auferimos aprovação da pesquisa e concordância com o processo de geração dos dados.

Flick (2004, p. 155) registra que, para transformar-se num ‘nativo’, “[...] torna-se crucial obter, na medida do possível, uma perspectiva interna sobre o campo estudado [...]”; isto é, para o autor é preciso, primeiramente, visualizar o que faz parte do cotidiano e da

¹⁶³ Tradução nossa: “- Esteja ciente de que a cena em que se entra não é amigável e livre de estresse, mas cheio de conflitos internos, acusações mútuas, processos de legitimação e Interesses encontrados. - Não se deixe monopolizar por grupo ou parte de um, muito menos manipulado por ele ou tomar partido por um em relação a outro. - Não se deixe absorver por indivíduos ou grupos "marginais" que tirem a sua atenção junto aos pesquisados”.

rotina. Na condição de ‘professora da UNIVILLE’, possuíamos muitas informações sobre o campo de pesquisa, antevendo, inclusive, eventuais restrições que por parte do Curso de Direito, compreendido como ‘o mais fechado’ da Universidade. Nesse sentido, segundo Olabuenaga e Ispizua (1989), era preciso compreender, interpretar e ‘respeitar’ as normas, os comportamentos sociais, os gostos pessoais, os tempos livres, os costumes locais. Para tornar-se parte do grupo, os autores entendem que o pesquisador precisa ter cuidado

[...] en no quebrantar las normas básicas del comportamiento, tanto social como profesional. Si tolera que el recién llegado desconozca los usos y costumbres locales así como alguns detalles propios de su calidad de profesional. [...] em todo momento. El observado debe garantizar que conoce y respeta los mínimos substanciales que gobiernam la convivencia y la profesion¹⁶⁴ (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 99)

Flick (2004, p. 153) nomeia a primeira fase do trabalho do pesquisador como de *observação descritiva*, que, no início, possui a função de

[...] fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo, oferecendo descrições não-específicas, servindo também para apreender a complexidade do campo, na medida do possível, ao mesmo tempo em que desenvolve questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas.

Desenvolvida a primeira fase, a segunda representa aquela em que o observador passa a ser uma figura familiar no grupo, produzindo uma opacidade na sua presença, não suscitando mais curiosidade nos seus membros (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989). Olabuenaga e Ispizua (1989) delimitam o comportamento do pesquisador nessa fase em que eles denominam como *núcleo da observação*: a) o pesquisador precisa concentrar-se para captar o que está explícito e implícito nas situações – isto é, o foco devem ser as informações necessárias às

¹⁶⁴ Tradução: “não violar as normas básicas de comportamento, tanto sociais como profissionais. Toleram-se o recém-chegado não familiarizado com os costumes locais e detalhes pertinentes à sua qualidade profissional. [...] Em todos os momentos. O observado deve assegurar que conhece e respeita as regras que regem a convivência e a profissão”.

respostas para as questões de pesquisa; b) o investigador precisa captar as oportunidades de aproximação dos participantes de pesquisa, de estar presente nos momentos e nos lugares importantes e de estabelecer contato com os informantes; c) a sua *marginalidade* no processo é importante, já que, muitas vezes, é preciso distanciar-se, e em outras, aproximar-se, seja das pessoas, dos eventos e das práticas que lhe dão acesso a dados de pesquisa; d) o pesquisador precisa equilibrar-se entre uma postura agressiva e uma postura equilibrada, no sentido de, no início, recuar, e nesta segunda fase, inserir-se no ambiente de investigação; e) por último, uma característica apontada pelos autores é a “*sindéresis*”, o que representa uma visão sistêmica para a investigação. Flick (2004, p. 153), por sua vez, denomina a segunda fase da observação de *focal*: “[...] na qual a perspectiva restringe progressivamente aqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa”. Enquanto Olabuenaga e Ispizua (1989) dividem essas últimas fases, Flick (2004, p. 153) as toma em uma perspectiva única sob a nomeação de *observação seletiva*. Tal *observação seletiva* “[...] ocorre proximamente ao fim da coleta de dados e concentra-se, até certo ponto, em encontrar mais evidências e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa” (FLICK, 2004, p. 153).

Para inserir-se no grupo e ter a sua aceitação, como já mencionamos, procuramos demonstrar que estávamos naquele ambiente para pesquisar, observar, procurando interferir e ‘incomodar’ o menos possível, respeitando as informações que ali eram socializadas, algumas vezes até sigilosas, ouvindo mais que falando de princípio, respondendo e participando quando éramos solicitados apenas, perguntando aos participantes antes de registrar certos dados, certas percepções. Posturas dessa ordem contribuíram para uma maior aceitação de nossa presença, o que se deu gradativamente. Tornamo-nos muito próximas de algumas delas, conhecendo-as em seu comprometimento com os estudos e pelo seu espírito investigativo e crítico.

Nessa fase, ainda pudemos identificar características nas estudantes que favoreceriam a geração de dados: por exemplo, algumas eram mais comunicativas, outras menos. Umam eram mais atentas às atividades e introspectivas – e nesse caso, evitávamos interromper, questionar, para não prejudicar sua concentração –, outras atentas, mas questionadoras, necessitando tirar dúvidas no processo de produção escrita, da supervisão de professores, da opinião em como conduzir a escrita dos textos em gêneros, etc. inclusive conosco em alguns casos.

Após um ano, aproximadamente, percebemos que não havia mais resistência por parte de ambos os segmentos de participantes – estudantes e professores – e pudemos, assim, depreender mais dados de nossas observações e realizar as entrevistas já mencionadas. Para uma triangulação de dados que nos permitisse um processo interpretativo de fato consistente, como recomenda Yin (2005).

Importa, enfim, uma última consideração: o conteúdo do processo de observação foi organizado em vinhetas narrativas, sob forma de notas de campo, indiciadas, numeradas, datadas e categorizadas segundo os três grandes eixos que constituem os desdobramentos da questão geral de pesquisa. Por ocasião do processo analítico, essas notas foram submetidas a novos filtros, de modo a proceder a uma seleção final sob o critério de relevância efetiva para responder a esses mesmos desdobramentos de que se constitui a questão geral de pesquisa.

4.3.3 Pesquisa documental

O objeto da pesquisa documental são, obviamente, os documentos. “Documents are usually considered to be text-based, but they are not necessarily so, and some commentators will include non-text-based documents”¹⁶⁵ (MASON, 1996, p. 71). No caso desta pesquisa, fizemos uso de documentos textuais em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* produzidos pelo grupo de estudantes durante o seu estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas. Quanto a isso, Lüdke e André (1986, p. 38) acrescentam que os documentos constituem “[...] fontes de informação sobre o comportamento humano [...]” que “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Assim, nesses materiais, busca-se “identificar informações factuais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38); neste caso, o interesse é “[...] estudar o problema a partir da expressão própria dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), desdobramentos tais como as suas textualizações em se tratando do *processo civil*. Nesta tese, por meio dos documentos – à luz de Hamilton (2000), *artefatos* constitutivos dos *eventos de letramento* –, pudemos depreender especificidades das *práticas de letramento* das estudantes de Direito para sua inserção na *esfera profissional*.

¹⁶⁵ Tradução: “Documentos são usualmente considerados baseados em textos, mas eles não são necessariamente assim, e alguns participantes irão incluir documentos que não são baseados em textos”.

Muitas críticas são direcionadas à pesquisa documental, segundo Lüdke e André (1986), tais como a falta de objetividade e validade questionável nas tendências objetivistas ou então por poder incorrer em escolhas arbitrárias. As autoras, porém, defendem que tudo depende do modo como se utiliza a pesquisa documental. Lüdke e André (1986) sugerem alguns procedimentos metodológicos a serem seguidos. O primeiro procedimento se refere à “[...] caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial [...], do tipo técnico [...] ou do tipo pessoal [...]?” De acordo com as autoras, após essa caracterização, procede-se ao estudo do conteúdo, que será abordado, com base no objeto de pesquisa. No caso deste estudo, o interesse se volta aos textos, em *gêneros do discurso da esfera jurídica* produzidos pelas participantes da pesquisa, os quais serão analisados segundo o Diagrama 1, já apresentado no segundo capítulo do aporte teórico desta tese.

Para Lüdke e André (1986), um ponto a ressaltar no modo como se procede à pesquisa documental como abordagem qualitativa refere-se à diversidade de pontos de vista e de enfoques que contribuirão mais para aumentar o conhecimento do que limitá-lo. As autoras explicam que

[...] no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

Como esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação, no Núcleo de Práticas Jurídicas, para a participação em *eventos de letramento da esfera jurídica* – neste caso, especificamente em se tratando da formação do grupo de quatro estudantes – o que implica o uso da escrita, a pesquisa documental tornou-se relevante, pois há pesquisas tais como esta cujos dados do fenômeno não estão simplesmente disponíveis de outras formas. “Documents [...] may provide a way of gaining access to, for example, a set of events or

processes, which cannot observe [...] without recourse to verbal description and reconstructions”¹⁶⁶ (MASON, 1996, p. 73).

A partir da escolha e da caracterização dos materiais focalizados, foi necessária a construção de categorias – que tomamos, aqui, como *diretrizes* –, que se apoiou no arcabouço teórico, considerando, entretanto, o processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que provocou novas concepções, novos focos de interesse (LÚDKE; ANDRÉ, 1986). Tais *diretrizes* serão precisadas em seção à frente.

Adotados tais procedimentos, a relevância da pesquisa documental para este estudo se fundou na compreensão de que a pesquisa qualitativa vale-se de diversos procedimentos metodológicos para construir inteligibilidades sobre o mundo em investigação e que, tal qual adverte Yin (2005), importa haver dados gerados de diversas formas para que haja triangulação, de modo a evitar o paradoxo do observador e do entrevistador (DURANTI, 2001). Mason (1996, p. 73), por sua vez, considera que os documentos proporcionam “[...] an alternative angle on, or add another dimension to, your research questions [...]”¹⁶⁷, em razão de que eles “[...] acts as some form of expression or representation of relevant elements of the social world, or that we can trace or ‘read’ aspects of the social world through them”¹⁶⁸ (MASON, 1996, p. 72). Assim, a pesquisa documental empreendida neste estudo constitui um importante procedimento complementar à observação e às entrevistas no percurso de geração de dados.

Os textos que fazem parte desta pesquisa e que serão analisados em capítulo à frente são um conjunto de 18 textos, em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, produzidos pelas estudantes participantes desta pesquisa. Os textos mais produzidos foram no *gênero do discurso petição inicial*, embora também obtivemos exemplares de textos em outros desdobramentos desse mesmo *gênero do discurso*, como *petição de recurso*, *petição de contestação*. Durante um ano e meio, a maioria das ações que os clientes do Núcleo foram novas, por isso a maioria dos

¹⁶⁶ Tradução: “Documentos [...] podem possibilitar uma maneira de estabelecer acesso a, por exemplo, um conjunto de eventos ou processos que não podem ser observados [...] sem recurso para descrição e reconstrução verbal”.

¹⁶⁷ Tradução: “[...] uma alternativa de movimento, ou de adição de outra dimensão a suas questões de pesquisa [...]”.

¹⁶⁸ Tradução: “[...] agem como alguma forma de expressão ou representação dos elementos relevantes do mundo social, ou que nós podemos traçar ou ‘ler’ aspectos o mundo social por meio deles”.

textos correspondem ao *gênero do discurso petição inicial*. As estudantes acabaram ‘herdando’ processos de estudantes egressos e produzindo textos em tais desdobramentos já mencionados, mas ainda assim os dados de nossa pesquisa documental são textos em *petição inicial*.

4.4 DIRETRIZES DE ANÁLISE

Para analisar como se dá a formação acadêmica dos participantes de pesquisa no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE em São Bento do Sul para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica* e como essa formação incide sobre suas *práticas de letramento*, baseamo-nos no Diagrama 1: *Inter-relação entre eventos e práticas de letramento como proposição de modelo analítico*, de Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013), já apresentado no segundo capítulo desta tese.

Por meio da observação e captura dos *eventos de letramento* dos quais os estudantes participaram no percurso de estágio curricular no Núcleo, lugar onde acontecem os *encontros* entre os sujeitos da *esfera jurídica – cronotopo* –, analisamos os *atos de dizer* e as *estratégias de dizer* agenciados via escrita, configurados em *gêneros do discurso* próprios dessa *esfera*. Pela participação nos *eventos de letramento* materializados no Núcleo e por meio das entrevistas, pudemos descrever os *interactantes*, o seu pertencimento social, cultural e econômico, tanto quanto pudemos caracterizar a *esfera de atividade humana*, a *esfera jurídica*, a partir das relações intersubjetivas estabelecidas entre os participantes e a natureza das atividades que lá se deram.

Capturados os *eventos de letramento*, desenvolvemos a análise procurando depreender as significações agenciadas nos *atos de dizer*, por meio da análise documental dos textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* produzidos pelas estudantes participantes da pesquisa, observando a materialização da natureza do *encontro*. Por meio das relações intersubjetivas, das ações empreendidas, descrevemos os *interactantes*, baseando-nos nos propósitos do *encontro*, o que nos possibilitou caracterizá-los, no *continuum*, *insiders/ outsiders* na *esfera jurídica*, observando a familiarização dos participantes com as atividades ali desenvolvidas, as valorações ali atribuídas por meio da historicização materializada no *cronotopo*.

Assim, tendo o Diagrama 1 como base, analisamos, no âmbito do Núcleo campo deste estudo, *eventos de letramento* da *esfera acadêmica* levados a termo objetivando formar os bacharelados, neste caso o

grupo participantes deste estudo, para participação em *eventos de letramento da esfera jurídica*. Nessa análise dos *eventos da esfera acadêmica* (primeira parte do Diagrama), caracterizamos, em descrição analítica, a configuração dos *gêneros do discurso* focalizados nos processos de ensino e aprendizagem no Núcleo – quinto capítulo, que responde à primeira questão-suporte que desdobra a questão geral de pesquisa; ainda na análise dos *eventos* (mantendo-nos na primeira parte do Diagrama), caracterizamos, também em descrição analítica, as relações intersubjetivas por meio das quais o processo de formação em questão tem curso – sexto capítulo, que responde à segunda questão-suporte. Finalmente, a partir da observação dos *eventos* (primeira parte do Diagrama), mas em atenção às *práticas* (segunda parte do Diagrama), depreendemos eventuais ressignificações nessas mesmas *práticas de letramento* dessas bachareladas, consolidadas ao longo desse processo de formação – sétimo capítulo, que responde à terceira questão-suporte. Assim, considerando, seguem os três capítulos de análise, construídos cada um deles em resposta a cada uma das questões-suporte, as quais desdobram a questão geral de pesquisa. Tais respostas, reiteramos, foram construídas a partir do *simpósio conceitual* que nos aporta teoricamente e com base no Diagrama mencionado, que nos faculta as mencionadas diretrizes de análise.

5 CONFIGURAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO DA ESFERA JURÍDICA FOCALIZADOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS USOS DA ESCRITA NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DA UNIVILLE

"A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam"

(Mikhail Bakhtin)

A formação dos acadêmicos de Direito participantes desta pesquisa para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica* implica, como já apresentado nos capítulos anteriores, a sua apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer (com base em BAKHTIN, 2002 [1952-53]; MEDVEDEV, 1985 [1928]) dessa mesma *esfera*, assumindo-se como interlocutores nas situações de interação que nela acontecem. Essa *apropriação*, no que diz respeito ao objeto de estudo desta tese, interessa como apropriação dos saberes verbalizados na materialização textual nos *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, já que se apropriar de tais modos sociais de dizer é condição para *apropriar-se* também dos modos sociais de fazer – modos em relações de reciprocidade – processo que implica, em nossa compreensão, constituição de uma identidade profissional, consolidação paulatina da condição de *insider* na *esfera*, assenhoreamento dos processos linguísticos no imbricamento com os campos conceituais ali relevantes. E, em se tratando desses processos, concepções histórico-culturais que ancoram este estudo sustentam a *apropriação* como internalização da linguagem, do enunciado no *gênero*, na relação com a *palavra outra* (PONZIO, 2010a; 2010b), no âmbito do *ato responsável*, de modo diferenciado, único, irrepetível, dinâmico, o que faculta aos sujeitos situarem-se – na busca por fazê-lo criticamente – em determinado grupo, entre os sujeitos ali organizados.

Nessa discussão, vale retomar a compreensão de que a linguagem, como sistema abstrato, adquire significação quando alguém dela faz uso, transformando-se, assim, em signo ideológico. Importa, pois, compreender a linguagem em uso, na interação, na alteridade,

quando se materializa na relação com a *outra palavra* (PONZIO, 2010a; 2010b), pois os signos como corpos físicos, somente quando usados pelos indivíduos, são carregados de interpretações, de representações que não estão dadas em si mesmas, mas veiculam conteúdos das consciências humanas e sociais, refletindo e refratando a realidade, constituindo-se *signos ideológicos* representativos das diferentes *esferas da atividade humana*. Ponzio (2010) entende que o posicionamento dos sujeitos erige-se no âmbito das relações sociais que estabelecem entre si na história e na cultura.

Os *gêneros do discurso*, segundo concepções bakhtinianas, constituem as formas do enunciado às quais se imprime uma expressividade determinada, típica, que lhes é própria. Tal expressividade é processo socialmente construído, baseado no reconhecimento de similaridades e analogias (FARACO, 2009). As vozes sociais ideologicamente historicizadas são força criadora dos novos enunciados, dos novos *gêneros*, tanto quanto agentes de ressignificação naqueles que já se consolidaram nas relações intersubjetivas. Apesar de basear-se nas formas do discurso histórica e culturalmente estabilizadas, o sujeito enunciador assume suas singularidade, individualidade e criatividade nas situações de comunicação nos diferentes enunciados, impregnados pelos discursos dos outros e pela situação de interação. E isso remete ao envolvimento em determinada *esfera da atividade*, apropriando-se dos *gêneros* que lhe são peculiares (FARACO, 2009). Em outras palavras, reiteramos, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer e vice-versa, porque não há fazeres sem o uso da linguagem, tanto quanto não há linguagem fora da atividade humana. Essa é a questão nodal na formação do profissional de Direito – e de outros tantos campos dessa mesma atividade humana –, a qual norteará nosso processo analítico, processo que terá como base o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012) a que já fizemos menção em capítulos anteriores.

Importa, pois, aqui, retomar a primeira questão-suporte, cuja busca de resposta constitui conteúdo deste capítulo. Ei-la: *Considerando que, nos eventos de letramento, o ato de dizer se materializa em textos em gêneros do discurso específicos, que gêneros da esfera jurídica são focalizados nos processos de ensino e de aprendizagem no Núcleo campo deste estudo?* Para responder a essa questão-suporte, coube-nos identificar e caracterizar analiticamente os *gêneros do discurso* focalizados em tais processos no Núcleo em questão.

Ao longo desta seção, consideramos os dois grandes constituintes do *diagrama integrado* já mencionado – *eventos de letramento e práticas de letramento* – e, no conjunto de categorias de que se constitui esse mesmo *diagrama*, tomamos o *ato de dizer* como fundamento para a discussão neste capítulo, mas o fazemos na estreita articulação com as demais categorias, sobretudo com *esfera da atividade humana*. Com base nesse *diagrama*, nosso olhar analítico será endereçado aos *eventos de letramento* de que tomamos parte em nossa inserção no Núcleo campo de estudo, a *esfera acadêmica*, *eventos* nos quais se gesta a formação dos bacharelados para participação em outros *eventos*, aqueles da *esfera jurídica* – formação que é objeto de estudo explicitado em nossa questão geral de pesquisa. Desse modo, com base no estudo dos *eventos de letramento* vivenciados na *esfera acadêmica* e dos *eventos de letramento* da *esfera jurídica* aos quais aqueles *eventos* da *esfera acadêmica* nos remeteram, depreendemos *práticas de letramento* dos *interactantes* em tais *eventos*, quer sejam os que têm lugar na *esfera acadêmica*, quer sejam os que têm lugar na *esfera jurídica*. Assim, importa reiterar o esclarecimento: imergimos em *eventos de letramento* da *esfera acadêmica* para compreender a formação dos bacharelados para participação nos *eventos de letramento* da *esfera jurídica*. Logo, ambos – *eventos de letramento* da *esfera acadêmica* e, por remissão, *eventos de letramento* da *esfera jurídica* – são focalizados nesta seção na discussão que enfatiza o *ato de dizer nos gêneros do discurso*.

5.1 PETIÇÃO EM SEUS DESDOBRAMENTOS: REGULAÇÃO DE RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS HISTORICIZADAS NA *ESFERA JURÍDICA* E ESTUDADAS NA *ESFERA ACADÊMICA*

É importante registrar que, durante o tempo em que estive participando das atividades no Núcleo de Práticas Jurídicas da Univille, pude depreender que, em se tratando dos *gêneros do discurso* focalizados no ensino e na aprendizagem nesse Núcleo, preponderava a *petição*, o que, em síntese, responde à mencionada questão-suporte. Essa preponderância emergiu claramente nas entrevistas, do que é exemplo: (1) ¹⁶⁹(...) *principalmente petição inicial, né (...)* *basicamente era mais*

¹⁶⁹ Nas transcrições dos excertos de entrevistas usaremos as seguintes convenções com base na Análise de Conversa:

/ - truncamento ou interrupção de fala;

... – pausa de pequena extensão

(+) – pausa breve

isso que a gente tinha (...) (BJF., entrevista realizada em 1 de outubro de 2013).

Os participantes de pesquisa informaram que o *gênero do discurso petição* é o foco da ação do Núcleo, já que atende às demandas de relações intersubjetivas que justificam a existência desse mesmo Núcleo em se tratando dos objetivos de ensino e aprendizagem que colocam em interface as *esferas acadêmica* e *jurídica*. Por suas finalidades interlocutivas, a *petição*, como *gênero do discurso*, desdobra-se de modo a atender a propósitos interacionais específicos, mantendo a mesma designação – *petição* –, uma vez que persiste o eixo linguístico intersubjetivo que caracteriza a *petição* como tal, mas ganhando adjetivações, de modo a dar conta de tais especificidades interlocutivas que provocam movências nela e que a qualificam diferentemente, caracterizando-a como *petição inicial*, *petição de contestação*, *petição de alegação final* e *petição de recurso*. Na forma, porém, como os operadores do Direito lidam com esses desdobramentos, o termo *petição* tende a aparecer tanto quanto a ser elidido em favor da adjetivação que lhe é atribuída. Interessa-nos, assim, compreender como se configura o *gênero petição* nesses desdobramentos – sobretudo a *petição inicial*, que prevalece nos fazeres do Núcleo – em que se apresenta nos *eventos de letramento da esfera jurídica* e, em razão disso, tem lugar nos *eventos de letramento de ensino e aprendizagem na esfera acadêmica*.

Nossa análise se delinea a partir de concepções do *simpósio conceitual* já anunciado, especialmente, reiteramos, com ênfase à categoria *ato de dizer nos gêneros do discurso*. Entendemos que os *gêneros do discurso* remetem sempre a uma *esfera da atividade humana* específica, do que decorre sua natureza social, discursiva e dialógica, levando-nos a considerar que não nos enunciamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas *esferas* do agir humano (BAKHTIN, 2002 [1952-53]). Importa, pois, compreender, como já explicitado, que, para o Círculo de Bakhtin e seus seguidores, a dimensão verbal está a serviço da dimensão social dos *gêneros* (com

(++) pausa longa

(...) suspensão de trecho da transcrição original

::: - alongamento da vogal

“aaa” – discurso reportado

MAIÚSCULA – trecho com ênfase

[...] inserções nossas para complementação sintático-semântica

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas

base em RODRIGUES, 2005), sendo esta última a razão da existência da linguagem.

Assim, a relevância desta seção, reside em compreender o gênero *petição* – em seus diferentes desdobramentos – como *signo ideológico*, concebendo, de acordo com Bakhtin (2002 [1952/53]), que os *gêneros do discurso* instituem-se e se diferenciam, em cada campo, porque se desenvolvem e se complexificam os grupos participantes desse campo. De acordo com o autor ainda, as *esferas da atividade humana*, os micromundos se caracterizam por seus enunciados, os quais “[...] servem de norma, dão o tom [...]”, implicam formas “[...] nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 311). Desse modo, na concretização dos enunciados em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* no Núcleo em questão, no conjunto de vozes historicizadas das estudantes e dos professores orientadores que participam desta pesquisa, no âmbito da cultura do Direito, analisamos o *ato de dizer* no gênero *petição* em seus desdobramentos, com destaque às características da *esfera da atividade humana* em questão, compreendida como auditório social e cultural.

A partir de uma vivência de um ano e meio junto ao grupo de participantes da pesquisa, *interactantes* nos *eventos de letramento* que vivenciamos na *esfera acadêmica* direcionaremos nossa análise concebendo, na primeira seção a seguir, a dimensão social do gênero – que implica todas as categorias do *diagrama analítico*, mas que enfatiza o *ato de dizer* nos *gêneros do discurso* e o fazemos sob dois enfoques: a) as normas que regem as relações intersubjetivas entre os *interactantes* da *esfera jurídica*, no Núcleo campo de estudo, as quais norteiam o *ato de dizer* na configuração dos *gêneros do discurso*, sendo formalizadas pelo Judiciário e estabelecidas no âmbito da *ideologia oficial* e estando particularmente sensíveis às *configurações cronotópicas* em que se dão tais relações intersubjetivas; e b) as normas subjacentes aos processos, aquelas que foram surgindo pelas vivências e experiências cotidianas, remetendo à *ideologia do cotidiano*, que não estão formalmente avalizadas, mas que, do mesmo modo que as anteriores, regem as relações entre os *interactantes* desse grupo social no que respeita ao *ato de dizer* por meio dos *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, incidindo, pois, sobre sua configuração também à luz das *marcações cronotópicas*.

Na sequência, na segunda seção deste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a análise da *dimensão verbal* do gênero nas *petições* por meio das quais as estudantes participantes da pesquisa interagiram com o Judiciário, focalizando os *atos de dizer* em sua materialização nos

textos em *gêneros do discurso*, observando, com base no *diagrama integrado* já mencionado, o conteúdo do *ato de dizer* e das *estratégias de dizer* – conteúdo temático e recursos lexicais e gramaticais agenciados em favor dos projetos de dizer em foco.

Nessa apreensão da *petição* como *gênero do discurso* prevalecente, importa discutir como esse *gênero* se historiciza na *esfera jurídica*. Nossa interação com PDA., professora participante deste estudo, nos permitiu inferir que especificidades das relações intersubjetivas mediadas pela *petição* engendram-se nessa mesma *esfera jurídica* a partir da compreensão de que textualizar nesse *gênero* demanda atenção à *palavra outra* (PONZIO, 2010) no âmbito do qual a voz do legislador tem espaço substancialmente importante. Segundo PDA., os modos sociais de dizer nesse *gênero* são regradados fundamentalmente pelas *leis*. Em busca de uma compreensão mais técnica sobre *leis*, recorremos a Reale (2003, p.155):

Quanto à origem, a da lei é sempre certa e predeterminada. Há sempre um momento no tempo, e um órgão do qual emana o Direito legislado. Se se trata de uma lei federal, por exemplo, será o Congresso, através de suas duas casas, a Câmara dos Deputados e o Senado, o órgão elaborador da lei a ser sancionada pelo Presidente da República, que integra o processo legislativo, pelo poder de iniciativa, pela sanção ou pelo veto. (REALE, 2003, p. 155)

Lei, assim, no sentido jurídico, “[...] é toda e qualquer regra de procedimento ou de organização elaborada pelo poder legislativo e dotada de coerção” (PAUPÉRIO, 2001, p. 141).

A *lei* norteia a estabilidade relativa da *petição* como *gênero do discurso* na *esfera jurídica*. As estudantes mencionam o Código de Processo Civil – CPC (1973)¹⁷⁰, Artigo 282, como a base legal mais utilizada pelos operadores do Direito e, conseqüentemente, pelos estudantes desse mesmo Núcleo no que concerne também à *petição*. Tal

¹⁷⁰ O Código de Processo Civil (CPC) brasileiro é uma lei (Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973) que atualmente regulamenta o processo judicial civil. Apesar de certas leis contidas no Código sofrerem alterações, o Código no todo é desta data. A compilação da Lei se encontra no *site* da Presidência da república, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869compilada.htm. Acesso em março de 2014.

código estabelece os procedimentos do processo, e, em se tratando da *petição* como *gênero do discurso* específico dentro do processo, tal como a *petição inicial*, segundo os participantes de pesquisa, o CPC define a configuração desse *gênero* no que se refere à materialização verbal do *ato de dizer*: (2) *Eu vou fazer uma petição inicial lá no Processo Civil (...) Eu vou fazer um pedido/ ela tá balizada lá pelo Artigo 282/ por exemplo/ do Código do Processo Civil. Ele diz o que ela deve ter.* (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013).

Os Códigos são, segundo Paupério (2001, p. 153), “[...] corpo único e sistematizado de disposições legais referentes a um mesmo setor do direito. [...] *Código* é sempre isso: coleção unitária, com feição orgânica, de disposições de caráter legislativo, de determinado ramo jurídico”. Assim, os Códigos reúnem as leis que tratam de determinado ramo do Direito, tal como o Código de Processo Civil, que reúne as normas processuais do Direito Civil. Como os professores, as estudantes têm ciência de que as *petições* configuram-se à luz das leis e, em se tratando do CPC, nele constam os parâmetros quanto aos procedimentos do processo. B.J.F. diz que, no caso do *ato de dizer* verbalizado nas *petições*, que o CPC (3) (...) *te indica é... uma forma básica como você deve proceder.* (B.J.F., entrevista realizada em 1 de outubro de 2013).

Pelos dados, interpretamos que os estudantes buscam no Código as diretrizes, os parâmetros que representam a estabilidade relativa dos textos nos *gêneros* da *esfera jurídica*. Tais normas consistem em forças criadoras da linguagem e, evocando Bakhtin (2010 [1920/24]), remetem a vozes sociais historicizadas que passaram pelo crivo social e ideológico dos grupos da *esfera jurídica*, e, avalizados por eles, servem de base para construção dos modos sociais de dizer das estudantes, que têm como intenção apropriar-se de tais modos sociais de dizer em interface com os modos sociais de fazer para poder inserir-se na *esfera*.

Sobre a orientação da materialidade textual do *ato de dizer* no *gênero petição*, O.I.C. menciona que (4) *O Código dá a maneira como a gente tem que escrever/ a peça. (...) O Código diz que você tem que fazer assim, assim, agora é hora de fazer isso, agora é hora de fazer aquilo... (...) Você tem condições de montar um modelo teu. Está tudo na lei.* (O.I.C., entrevista realizada em 3 de outubro de 2013). K.A.G. ainda dá maiores informações sobre que dados são esses que o CPC apresenta:

(5) *Você consegue montar o processo, é... só an... fazendo o estudo do procedimento que tá contido na lei... Então, por exemplo, a petição inicial/ essa ordem que eu disse ali que tem que colocar... Você tem que colocar o endereçamento, a*

qualificação, os fatos, o direito e o pedido, não foi alguém que, né, que simplesmente do nada... isso está no Código de Processo Civil. (KAG., entrevista em 1 de outubro de 2013)

Em (5) inferimos a compreensão de que a materialidade verbal do *ato de dizer* na *petição* contempla o espectro mais amplo das relações intersubjetivas, em atenção a quem são os *interactantes* e o que os coloca em interlocução de fato. Dados esses excertos, buscamos compreender, em linhas gerais, especificidades do Código de Processo Civil (1973) que o tornam instrumento norteador dos modos sociais de dizer e de fazer da *esfera jurídica*. Tal Código de Processo Civil é dividido em cinco livros: I – Do *Processo* de Conhecimento; II – Do Processo de Execução; III – Do Processo Cautelar; IV – Dos Procedimentos Especiais; V – Das Disposições Finais e Transitórias. O Livro que trata do Processo e seus procedimentos, e que define os parâmetros para a produção dos textos no *gênero petição*, é o Livro I, em seu título VIII – Do Procedimento Ordinário – especificamente.

Desse último título, os participantes da pesquisa enfatizam o uso do Artigo 282, como aquele que oferece parâmetros para a produção da *petição inicial*: (6) *Toda petição inicial tem as suas regras lá do:: Artigo 282 do CPC se eu não me engano. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013)*; ou ainda (7) *Eu vou fazer uma petição inicial lá no Processo Civil (...) Eu vou fazer um pedido/ ela tá balizada lá pelo Artigo 282/ por exemplo/ do Código do Processo Civil. Ele diz o que ela deve ter. (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013)*. Sobre o que o artigo contempla, KAG. explicita que (8) *Tem um Artigo que se chama “Da petição inicial” e ali diz a ordem que você tem que colocar (...) os elementos que tem que estar na peça para ser aceita pelo juízo. (...) Eu estou falando agora do, do... Processo Civil (...)* (KAG., entrevista em 1 de outubro de 2013).

O Artigo 282 do CPC (1973) delimita o seguinte:

- Art. 282 - A petição inicial indicará:*
- I - o juiz ou tribunal, a que é dirigida;
 - II - os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu;
 - III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;
 - IV - o pedido, com as suas especificações;
 - V - o valor da causa;
 - VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;

VII - o requerimento para a citação do réu. (CPC, 1973)

Tal Artigo define aos interlocutores da *esfera jurídica* as partes da *petição inicial*, o que, na perspectiva bakhtiniana, podemos entender como um dos elementos da já mencionada *dimensão verbal do gênero* (RODRIGUES, 2005). Reiteramos, aqui, a partir de Bakhtin, (2002 [1952/53]) e Medvedev (1985 [1928]), a compreensão de que, a partir dos estudos bakhtinianos, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer, o que significa ir além das partes do texto em determinado *gênero*, compreender a ideologia do grupo social, na dimensão *cronotópica* à luz da qual essa mesma ideologia se consolida. Assim, o *encontro* com o outro por meio de *petição* requer dos operadores do Direito mais do que o conhecimento do Artigo 282 em questão aqui.

Como já mencionamos, porém, a *petição*, em nossas vivências em campo, desdobrava-se em outras configurações para dar conta de relações intersubjetivas com outras especificidades, como sugere *BJF.*, tratando das atividades do Núcleo:

(9) (...) ou às vezes quando a gente pegava um cliente que/ digamos que alguém entrou com uma ação na Justiça contra esse cliente, daí a gente fazia a contestação, que seria responder essa ação que foi publicada em face do nosso cliente(+++) Ah, a questão de recursos também. Dependendo a situação, a gente precisava entrar com recursos também. (*BJF.*, entrevista realizada em 1 de outubro de 2013).

Sobre tais desdobramentos da *petição* mencionados por *BJF.* no excerto (9) – *contestação* e *recursos* –, observamos que eles se encontram legislados nos títulos VIII – Do Procedimento Ordinário, Capítulo II – Da Resposta do Réu, Seção II – Da Contestação; e IX, Capítulo VI – Dos Recursos para o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça, Seções I – Dos Recursos Ordinários e II – Do Recurso Extraordinário e do Recurso Especial do CPC (1973). A vivência no Núcleo nos mostrou que o *ato de dizer* materializado em textos produzidos pelas estudantes em se tratando dos diferentes desdobramentos da *petição*, seguiam o Artigo 282, que trata especificamente da *petição inicial*, no que se refere à *dimensão verbal* do *gênero*, o que *GLE.* esclarece:

(10) (...) *tudo é petição né, só que, o que muda é::: o tipo, ou o objetivo, aquela a que se destina, o objetivo dela. Quando nós estamos diante de uma necessidade de fazer um recurso de uma decisão que foi contrária aos interesses de, por exemplo, um cliente aqui do Núcleo, fazemos uma petição de recurso (...)* (GLE., entrevista realizada em 07 de novembro de 2013)

A consulta ao CPC (1973, grifos nossos) em seu título VIII ratifica o dado informado pelo professor:

Art. 296. Indeferida a petição inicial, o autor poderá apelar, facultado ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, reformar sua decisão. [...]
 Art. 297. O réu poderá oferecer, no prazo de 15 (quinze) dias, em petição escrita, dirigida ao juiz da causa, contestação, exceção e reconvenção [...]
 Art. 312. A parte oferecerá a exceção de impedimento ou de suspeição, especificando o motivo da recusa (arts. 134 e 135). A petição, dirigida ao juiz da causa, poderá ser instruída com documentos em que o excipiente fundar a alegação e conterà o rol de testemunhas [...] No prazo para a interposição do recurso, a petição será protocolada em cartório ou segundo a norma de organização judiciária, ressalvado o disposto no § 2º do art. 525 desta Lei. [...] Art. 514. A apelação, interposta por petição dirigida ao juiz, conterà [...].

Tomando a *petição de contestação* como objeto, avaliamos os artigos que a ela se referem para depreender as orientações do Judiciário tanto no que respeita aos modos sociais de fazer quanto no que respeita aos modos sociais de dizer, tomados em profundo imbricamento, no excerto legal que segue.

CAPÍTULO II
 DA RESPOSTA DO RÉU
 SEÇÃO I
 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 297 - O réu poderá oferecer, no prazo de 15 (quinze) dias, em petição escrita, dirigida ao juiz da causa, contestação, exceção e reconvenção.

Art. 298 - Quando forem citados para a ação vários réus, o prazo para responder ser-lhes-á comum, salvo o disposto no art. 191.

Parágrafo único - Se o autor desistir da ação quanto a algum réu ainda não citado, o prazo para a resposta correrá da intimação do despacho que deferir a desistência.

Art. 299 - A contestação e a reconvenção serão oferecidas simultaneamente, em peças autônomas; a exceção será processada em apenso aos autos principais.

SEÇÃO II

DA CONTESTAÇÃO

Art. 300 - Compete ao réu alegar, na contestação, toda a matéria de defesa, expondo as razões de fato e de direito, com que impugna o pedido do autor e especificando as provas que pretende produzir.

Art. 301 - Compete-lhe, porém, antes de discutir o mérito, alegar:

I - inexistência ou nulidade da citação;

II - incompetência absoluta;

III - inépcia da petição inicial;

IV - preempção;

V - litispendência;

VI - coisa julgada;

VII - conexão;

VIII - incapacidade da parte, defeito de representação ou falta de autorização;

IX - convenção de arbitragem;

X - carência de ação;

XI - falta de caução ou de outra prestação, que a lei exige como preliminar.

§ 1º - Verifica-se a litispendência ou a coisa julgada, quando se reproduz ação anteriormente ajuizada.

§ 2º - Uma ação é idêntica à outra quando tem as mesmas partes, a mesma causa de pedir e o mesmo pedido.

§ 3º - Há litispendência, quando se repete ação, que está em curso; há coisa julgada, quando se repete ação que já foi decidida por sentença, de que não caiba recurso.

§ 4º - Com exceção do compromisso arbitral, o juiz conhecerá de ofício da matéria enumerada neste artigo.

Art. 302 - Cabe também ao réu manifestar-se precisamente sobre os fatos narrados na petição inicial. Presumem-se verdadeiros os fatos não impugnados, salvo:

I - se não for admissível, a seu respeito, a confissão;

II - se a petição inicial não estiver acompanhada do instrumento público que a lei considerar da substância do ato;

III - se estiverem em contradição com a defesa, considerada em seu conjunto.

Parágrafo único - Esta regra, quanto ao ônus da impugnação especificada dos fatos, não se aplica ao advogado dativo, ao curador especial e ao órgão do Ministério Público.

Art. 303 - Depois da contestação, só é lícito deduzir novas alegações quando:

I - relativas a direito superveniente;

II - competir ao juiz conhecer delas de ofício;

III - por expressa autorização legal, puderem ser formuladas em qualquer tempo e juízo.

Na Seção 2 do Capítulo II, os Artigos 300, 301 e 302 determinam o conteúdo da *petição*, sendo apresentados os procedimentos decorridos da sua emissão e as suas implicações aos *interactantes*. Não são mencionadas as partes do texto. Assim, entendemos que, por analogia, o sujeito, no *ato de dizer*, se enuncia com base nos modos sociais de dizer da *petição inicial* no que diz respeito à *dimensão verbal* (com base em RODRIGUES, 2005) do *gênero*, já que se trata de uma relação intersubjetiva que se institui por meio de uma *petição de contestação*. Nesse caso, os operadores do Direito tomam a configuração verbal da *petição inicial* dada pelo Artigo 282 como orientação a seguir também para a *petição de contestação*.

Entendemos que isso acontece porque o horizonte social dos participantes visualiza tal configuração, já que as escolhas dos elementos da comunicação pelos *interactantes* são fruto desse seu horizonte social (BAKHTIN, 2002 [1952/53]). Na interação, levamos em conta o grau de informação que o nosso interlocutor tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural. Assim, no que se refere à *dimensão verbal* do *gênero* em

questão, o Judiciário não parece ver como necessária a repetição de especificações sobre os modos sociais de dizer e de fazer. Os enunciados do CPC (1973) carregam essas impressões. Isso nos remete a considerações do Círculo de Bakhtin, segundo o qual a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa.

Assim, compreendemos que as *leis* regem a base dos modos sociais de dizer, do que nos ocupamos até aqui, mas, para além desse regramento da relativa estabilidade das *petições*, as *leis* estão implicadas em uma das mais importantes especificidades dos modos sociais de dizer na *esfera jurídica*, o uso do *discurso reportado* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Em relação a essa especificidade, PDA. evoca as chamadas *fontes do Direito*:

(11) *As fontes do Direito, que formam o nosso Direito, têm as fontes que a gente chama 'estatais' e as fontes 'não-estatais'. Então nós temos 'legislação', que é a principal. Primeira coisa é a lei, a lei determina, a lei não determina. E a principal lei é a Constituição. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013)*

Entendemos que o fato de haver 'fontes do Direito' muito claramente delineadas, aquelas escritas, das quais a *lei* figura como mais importante, ladeada pela *jurisprudência*, pela *doutrina*, e ainda aquelas não-escritas, como os *costumes* (REALE, 2003; DIMOULIS, 2007), fontes objeto da atenção cuidada dos operadores do Direito, como discutiremos à frente, é indicativo de que se enunciar, nessa *esfera*, fazendo-o necessariamente por meio dos *gêneros do discurso* nela historicizados, traz consigo, como condição *sine qua non*, reportar o discurso de outrem, seja do legislador, seja do jurista, seja do doutrinador, seja da tradição consuetudinária. Essa parece ser a caracterização mais substantiva dos modos sociais de dizer ali pertinentes, já que o convencimento, natureza essencial da argumentação nos modos sociais *de fazer* do Direito, assenta-se no recurso à evocação de vozes já homologadas em outras instâncias dessa mesma *esfera*.

Assim, durante nossa imersão em campo, observamos que os operadores do Direito, no caso, os professores e os estudantes em exercício no Núcleo, valem-se das *leis* durante todo o tempo em que buscam fundamentos para as suas *petições*, especialmente em se tratando da Constituição Federal do Brasil e das leis dispostas no Código de Processo Civil, o que está disponível no *site* da Presidência

da República¹⁷¹. A evocação das leis por parte das estudantes no processo de textualização no *gênero petição*, em seus diferentes desdobramentos, corporifica um exercício de apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer, processo fundamental na busca pela inserção na *esfera jurídica*. A produção de enunciados, o *ato de dizer* nesse *gênero do discurso* em seus vários desdobramentos, em convergência com a conformação da *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]) dessa *esfera*, requer apropriação de tais modos sociais de dizer já amplamente homologados pelo grupo social no qual pleiteiam essa mesma inserção, considerando, com base em Volóshinov (2009 [1929]), que a força e a altura hierárquica da *palavra outra*, assim como a precisão na definição de seus limites dificultam a penetração da réplica exterior.

Segundo Bakhtin (2013 [1975]), ao produzirmos um enunciado, buscamos, na realidade já elaborada, o pensamento apreciado e regulamentado. No caso do *ato de dizer* em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, a evocação das vozes dos legisladores, a fundamentação em *leis*, remete ao uso de signos que passaram etapas de objetivação social, tendo sido testados pelos acontecimentos e amparados pelos jogos de poder (MIOTELLO, 2012). A *ideologia oficial* representa certa estabilização de seus conteúdos ideológicos e o seu uso compreende participar desses jogos de poder, dos acontecimentos vivenciados pelos *interactantes*. Inserir-se na *esfera* para participar dos *eventos de letramento* nessa condição implica apropriar-se do *dizer* nas idiosincrasias desses jogos e dessas vivências.

Os *signos ideológicos* materializados nas leis eliciam interpretações, as representações da *esfera*, já que tais signos se delineiam em relações intersubjetivas de grupos sociais específicos, as quais se inscrevem na *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]). Assim, são manifestações daquelas consciências sociais os instrumentos de representação dos sistemas simbólicos e ideológicos que se consolidaram nas relações espaço-temporais entre o ontem e o hoje, projetando-se na memória de futuro (GERALDI, 2010); ou, como em Bakhtin (2003 [1979], p. 143), a “[...] imagem futura desejada [...]”. E, tanto nessa relação com o passado quanto na projeção de futuro, tais sistemas simbólicos e ideológicos estão sujeitos às movências gestadas no presente, a exemplo de como

¹⁷¹ BRASIL. *Código de Processo Civil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869.htm. Acesso em janeiro de 2014.

alterações nas formas de organização da sociedade contemporânea – do que a constituição familiar parece icônica – têm provocado ressignificações nos modos sociais de dizer e nos modos sociais de fazer da *esfera jurídica*. Segundo Ponzio (2011), o sistema superestrutural do Direito é a expressão das relações histórico-materiais dos sujeitos que fazem parte dos grupos inseridos na *esfera*, e considerar as suas expressões, os seus signos significa procurar compreender e apropriar-se da sua organização, da regularização das relações empreendidas naquele meio.

Em se tratando, nesta discussão de reportar o discurso do legislador, o Artigo 282 do CPC (1973) – nos incisos III, sobre *o fato e os fundamentos jurídicos do pedido*, e o VI, sobre *as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados* (CPC, 1973) –, explicita a necessidade de construção de um arrazoado para a argumentação e o convencimento do Judiciário sobre o direito do cliente. Nesse arrazoado, os operadores do Direito devem se valer, primeiramente das leis, tal como registrado no excerto (11), bem como nas notas de campo justapostas a seguir, de (12) a (14): (12) *DJH., uma das alunas, está redigindo a ação revisional de alimentos de uma cliente. [...] DJH. redige o objeto, e a colega a observa. Ela pesquisa prescrições no Código de Processo Civil para fundamentar a ação.* (Diário de Campo. Registro em 04 de outubro de 2012); (13) *DJH. explica ao grupo um caso sobre um contrato de concessão de uma empresa, em que foi feito pedido de leitura do contrato. Ela orienta as colegas a fundamentar o pedido ao Ministério Público com o Princípio da Administração Pública.* (Diário de Campo. Registro em 04 de outubro de 2012); (14) *As alunas – DJH., OIC. e B.JF. – estão trabalhando em uma ação de medicamentos. [...] Um aluno do 5º. Ano – outra turma que também estagia no Núcleo, orienta as alunas a consultarem a Lei 8080 de 1990 – que regulamenta o SUS.* (Diário de Campo. Registro em 18 de outubro de 2012). Essas notas de campo exemplificam a esperada recorrência às leis como fundamentos das *petições*, tal como registramos em nossa observação longitudinal, processo em que registramos também consulta recorrente do grupo a *sites* nos quais estão disponíveis legislações de toda ordem. As leis, como já escrevemos anteriormente, constituem vozes social, cultural e historicamente constituídas, conformação da *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]) da *esfera* do Direito, modos sociais de dizer já homologados pelo grupo social no qual os estudantes pleiteiam inserção.

De acordo com *PDA.*, porém, assim como se faz o uso das leis, também há outras fontes das quais o operador do Direito fará uso na fundamentação de suas peças:

(15) *Ah, daí, as outras fontes né. Daí as jurisprudências que são as decisões dos tribunais (...) primeiro lei e depois jurisprudência. Tanto que, as peças, a gente pede para eles fazerem o fato, a descrição do fato, para explicar para o juiz qual é a história; depois a fundamentação legal do nosso pedido, a jurisprudência (...) para tentar convencer o juiz de que eles estão com o direito. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013)*

Importa considerar que “A jurisprudência constitui o direito estabelecido pelas decisões do poder judiciário” (PAUPÉRIO, 2001, p. 163). Paupério (2001, p. 164) complementa: “[...] não é um único julgado que pode tornar-se fonte de direito [...]”, o que significa que as decisões têm de ser reiteradas para tornarem-se jurisprudências.

BJF. reitera o uso das jurisprudências com função de fundamentar as *petições* e convencer o Judiciário.

(16) *Você tem que procurar jurisprudência, que a gente chama/ que são as decisões do Tribunal que vão dar respaldo pra aquilo que a gente precisa. Então, isso a gente também precisava pesquisar na internet, pra poder colocar na petição inicial, pra agregar um pouco de informação pra aquilo que a gente precisava. (BJF., entrevista realizada em 1 de outubro de 2013)*

Assim, o *discurso reportado* construído com base nas decisões dos juízes, pelo uso das jurisprudências, constitui-se voz homologada na *esfera* do Direito. As vozes dos juízes, representativas do poder nessa *esfera* da atividade humana, integram o processo de comunicação social do coletivo organizado (VOLÓSHINOV, 1993 [1930]). A valoração dada ao signo materializa representações, normas da cadeia ideológica. Nesse sentido, apropriar-se dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera* é também apreender as relações que constituem tal sociedade no âmbito da história; “[...] o mundo lido pelas lentes sociais e históricas dos seres humanos” (SOBRAL, 2009, p. 161), que se encontra transfigurado material e simbolicamente nas palavras.

Para inserir-se nessa *esfera*, cabe ao estudante, segundo as falas dos professores, também identificar tais representações nos dizeres dos juízes manifestados em suas atividades ou ações. A figura do juiz primeiramente, assim como também do promotor, é referenciada como reguladora dos modos sociais de dizer na *esfera*. Ele atua como o membro mais experiente que dá os parâmetros dos usos da escrita em textos de *gêneros do discurso na esfera jurídica* tais como as *petições*, o que é, não diretamente, mas amplamente sabido pelos operadores do Direito já inseridos na *esfera jurídica e judiciária*¹⁷². Os professores *GLE.* e *PDA.* relataram às alunas algumas experiências com a leitura e a interpretação de peças por juízes, a partir de situações vivenciadas por eles.

(17) Houve ampla discussão gerada a partir de um caso de uma cliente trazido por B.J.F., sobre briga entre tia, que possui a guarda de um menino, com a sua mãe biológica. O interessante foi toda a conversa sobre a esfera judiciária e como os juízes interpretam e agem subjetivamente em alguns casos. Os professores, em suas vivências, disseram que os juízes diferenciam-se quanto à escrita, quanto à interpretação dos fatos. Uns são mais prolixos e gostam, assim, da prolixidade na escrita de textos, outros são mais objetivos e, por isso, preferem textos mais sintéticos, que vão direto aos fatos, à fundamentação da lei, à coerência das jurisprudências. Inclusive em ações que envolvem o abandono de crianças, como o caso apresentado, o juiz repreende a mãe que abandonou o filho, e inclusive isso influencia nas suas decisões. (Diário de campo. Registro em 18 de abril de 2013)

No excerto (15), *PDA.* menciona os juízes como membros da *esfera jurídica* para os quais são produzidas as *petições* e que detêm o poder de decidir sobre a validade das argumentações, assim como em (18) a seguir, excerto em que *GLE.*, o professor, expõe suas experiências na *esfera*:

¹⁷² Segundo o Dicionário *Online* do Português (2014): Jurídico significa adj. Relativo ao Direito; que está de acordo com as normas do Direito: ato jurídico. Judiciário significa adj. Relativo à organização da Justiça: poder judiciário.

(18) *A qualidade lá na frente só vai aparecer com a produção (...) Quem está lá do lado de lá, juízes, promotores, eles obviamente leem, precisam ler e::: a forma de escrever, a forma de expor já demonstra um pouco de como é o profissional, né. Eu já ouvi isso, muitas vezes, de juízes e promotores e tudo mais... no aspecto assim... da... da... porque o profissional acaba amanhã se apresentando seja...é... não basta ele estar de terno e gravata, arrumadinho e bonitinho e tal, e escreve muito mal, fala muito mal. (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013)*

Tomando como base perspectivas bakhtinianas, vigotskianas e da antropológica da linguagem dos estudos do *letramento*, que formam, como já apresentamos, o *simpósio conceitual* que dá base às nossas interpretações, compreendemos o *sujeito* como constituído na relação com o outro, na eventicidade. A linguagem, segundo as concepções vigotskianas, estabelece o elo entre o *eu* e o *outro* e se materializa em atividades sociais; é instrumento psicológico de mediação simbólica que institui tais relações interpessoais entre esses mesmos sujeitos historicizados. Em razão disso, o sujeito, historicizado, assume, na produção de seus enunciados, a *responsividade* ou *responsabilidade*: “[...] toda a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação [...]” (GERALDI, 2010b, 140), ou como concebe o ideário bakhtiniano, uma resposta ativa aos discursos, aos enunciados dos outros ou àqueles já realizados. Assim, o sujeito estudante de Direito na função de operador do Direito busca, na relação de alteridade com o juiz, com o promotor, a sua resposta ativa, com fins de convencimento. Tal visão dá um sentido novo à unicidade do *evento*: único, mas não isolado: “[...] este encadeamento aponta para a constituição social de cada um na relação com os outros e de cada ação individual” (GERALDI, 2010b, p. 140).

Nesse sentido, na formação dos estudantes para se apropriarem dos modos sociais de dizer da *esfera jurídica*, que implica a produção de textos em *gêneros* tais como a *petição*, em seus diferentes desdobramentos, é importante considerar, evocando Geraldi (2010b), que as representações de mundo dos sujeitos se constroem no movimento, na dinâmica que caracteriza o *encontro* com o outro nas diversas situações sociais, o que inclui a interação com os juízes, promotores por meio dos usos da linguagem, que se apresentam nas sentenças, nas audiências. Vale, aqui, mencionar que a *interação*, para

Volóshinov (2009 [1929]), é o lugar onde ocorre o agenciamento do *signo*, da expressão semiótica, da palavra única e irrepitível. Nesse *encontro*, estabelece-se o contato com a *palavra outra* (PONZIO, 2010). O *fluxo do movimento*, esse *encontro*, é o lugar ‘de passagem’, e, na passagem, constroem-se “[...] as categorias de compreensão do mundo vivido [...]” (GERALDI, 2010b, p. 31). Assim, a cada novo *encontro* com o outro, a palavra constitui o lugar das interações verbais, e, na mediação simbólica a que se presta, constroem-se representações, novos acontecimentos, os quais incidem sobre nós no processo de constituição subjetiva.

Assim considerando, vale apresentar a fala de PDA., em (19) a seguir, excerto em que informa sobre a organização da *esfera jurídica* para a construção dos enunciados. Nessa discussão, a alteridade, a outridade, outras fontes subjacentes, advindas dos usos empreendidos pelos membros da *esfera*, sobre as movências das relações humanas que constituem e modificam a história e exigem os modos sociais de fazer e de dizer, contribuem para se instituírem os modos sociais de dizer da *esfera*. Esse processo, gradual, ocorre nas vivências diárias, a cada interação, em que se concretizam os enunciados, a *outra palavra*, a interação passado-presente-futuro, o *encontro* enfim. PDA., por exemplo, sugere o uso de diversos materiais escritos, os quais balizam as decisões judiciais.

(19) *Tem casos que têm que ser resolvidos e pode ser que não tenha nem lei pra aquela questão, ou que tá em dúvida na jurisprudência ou que os doutrinadores ainda têm conflitos. Então ali eles vão ter que provar a tese pro juiz, provar que aquele caso o nosso cliente tem direito e aí sim eles vão ter que buscar mais coisas (...) por exemplo, um casal homoafetivo (...) não tem lei ainda, ou seja, agora já tem resoluções que ... (...) mas antes não tinha e como os alunos iam fazer uma dissolução de união estável, porque eles viviam como um casal, construíram um patrimônio, como é que iam dividir esse patrimônio se estava no nome de uma pessoa só. Então, era uma coisa nova que não tinha orientação/ aí eles têm que procurar base na Constituição da Igualdade, no tratamento igual, do reconhecimento (...) tudo o que eles forem achando a respeito, até uma notícia::: pode ajudar... é/ pra eles irem fazendo a petição, para*

eles tentarem convencer o juiz. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013)

Em se tratando das fontes oficiais do Direito, a *esfera* também estabelece como fonte possível de ser evocada, nesse caso, na fundamentação das *petições*, como argumento para o convencimento do Judiciário, a *doutrina*. Nas entrevistas, *PDA.* cita a *doutrina* como fontes de pesquisa para a produção das *petições*: (20) *Os doutrinadores, que são os cientistas do Direito, que eles vão estudando e vão dando interpretação da lei, quando a lei é nova, vão dizendo como deve ser interpretado, então isso também ajuda. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013). Doutrina*, segundo Dimoulis (2007, p. 220),

[...] pode ser definida como um conjunto de produção intelectual dos juristas que se empenham no conhecimento teórico do direito. Trata-se dos ensinamentos e entendimentos de pessoas que possuem formação jurídica e dedicam-se à análise de problemas de interpretação do direito.

GLE. também mencionou que a *doutrina* é fonte de pesquisa para os estudantes, entretanto pareceu-nos que seu uso é como uma espécie de fonte tomada como uma ‘segunda escolha’, com valor menor do que é dado para *leis* e *jurisprudências*, assim como parece ocorrer com os *costumes*, que não foram mencionados como fonte do Direito, a justificar *discurso reportado*, durante o tempo em que estivemos participando das atividades do Núcleo. A *doutrina*, porém, parece ser fonte de leitura importante para a fundamentação da *petição*; as vozes dos doutrinadores são reportadas com frequência em *petições* de toda ordem na *esfera jurídica*, já que, em tese, possibilitam novas leituras e interpretações dos fundamentos e argumentações, embora, durante o tempo de pesquisa no Núcleo, não observamos a consulta a materiais dessa fonte.

Esse contexto nos faz interpretar que os operadores do Direito tendem a reportar, como primeira escolha, as vozes do legislador – as *leis* –, seguidas pelas vozes dos juristas – a *jurisprudência* –, ambas, arriscamos conceber, verdadeiros ícones da *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]), representando dois dos três poderes da República. Trata-se de vozes de convencimento que, reportadas sob a interferência (PONZIO, 2011) das vozes de tais operadores, buscam o convencimento legal, vozes historicizadas, avalizadas, instituídas

republicanamente, aquelas que já passaram pelo crivo do grupo social e foram homologadas como dizeres da *esfera*.

Quanto à *doutrina* – rarefeita no *discurso reportado* nas manifestações a que tivemos acesso no Núcleo campo de pesquisa – é originária da Hermenêutica, que, de acordo com Montoro (2000, p. 370), “[...] é a teoria científica da interpretação, ou, na palavra de Carlos Maximiliano, hermenêutica jurídica, é a ciência que ‘tem por objeto o estudo e a sistematização dos processos aplicáveis para determinar o sentido e o alcance das expressões do Direito’”. Já para Paupério (2001, p. 299), a Hermenêutica “[...] visa a interpretar a lei, determinando o [seu] verdadeiro sentido e alcance”.

O que observamos, vale reiterar, é que essas vozes dos doutrinadores não são reportadas com a mesma frequência que as vozes dos legisladores e dos juristas, pelo menos não o são no Núcleo em questão, o que atribuímos a duas possíveis razões. A primeira delas é a interpretação de que as vozes dos doutrinadores não seriam valoradas do mesmo modo no que respeita a seu poder de convencimento. Parece-nos haver sobreposição das vozes homologadas àquelas vozes em que essa homologação não parece tão efetivada. Bakhtin (2002 [1952/53], p. 326) entende que as escolhas dos elementos da comunicação pelo falante implicam “[...] um destinatário real no todo de um enunciado concreto [...]”, isto é, o horizonte social do locutor; “[...] y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una espécie de representante del grupo social al que el hablante pertenece¹⁷³” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 136). Nos excertos (11) e (15) infere-se tal interpretação. Os doutrinadores parecem estar em posição de ‘opção secundária’, já que, de acordo com o excerto (19), as falas, os dizeres, os elementos de comunicação das *leis* e das *jurisprudências* visualizam os interlocutores representantes maiores do grupo social, são eles os *outros* de quem se espera a resposta ativa. Assim, as relações sociais, institucionais e interpessoais da parceria entre *interactantes*, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do enunciador, determinam aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos *gêneros* (ROJO, 2005).

Um segunda possível interpretação, porém, seria a compreensão de que evocar as vozes dos doutrinadores, no *discurso reportado*, implicaria um vasto universo de leituras, um conhecimento já razoavelmente consolidado sobre os *interactantes* da *esfera jurídica*,

¹⁷³ Nestes três capítulos de análise, quando retomarmos fragmentos de citações em espanhol ou em inglês já registradas no aporte teórico, não repetiremos as traduções em rodapé.

de modo a evitar, por exemplo, contraposição de vertentes teóricas distintas, colocando em choque perspectivas hermenêuticas que não convergem entre si. Para fugir a esse risco, tanto quanto para reportar de fato vozes relevantes em cada caso em questão, importaria domínio teórico substantivo, o que não parece ser exigência tão rigorosa na evocação das vozes do legislador e dos juízes, uma vez que tais vozes contam como uma homologação que tende a ser mais evidente, não estando tão visivelmente sujeita aos riscos da variabilidade de escolas de pensamento acadêmico, como tende a ocorrer com os doutrinadores. Vale aqui, evocar Ponzio (2011, p. 25):

A enunciação tem sempre um valor – tanto no sentido de que esta expressa uma avaliação, uma orientação, uma tomada de posição, quanto no sentido de que é objeto de avaliação – que remete para além do sistema de valores que é a própria língua. O valor da enunciação interpretada pelo enunciador interage com o sentido avaliador do interlocutor, uma vez que a sua própria formulação – a escolha das palavras, a sua colocação sintática – está em função deste último, sofre as consequências da relação de ‘proximidade/distância avaliadora’ (acordo, desacordo).

Assim, parece claro que a escolha do *discurso a reportar*, não é gratuita, estando muito intrinsecamente relacionada à historicidade de quem o reporta e do modo como imerge no *simpósio universal do existir humano* (BAKHTIN, 2003 [1979]; FARACO, 2007) – neste caso, o simpósio que tem lugar na *esfera jurídica* e do qual fazem parte, entre outras, as vozes dos legisladores, dos juristas, dos doutrinadores e da tradição consuetudinária.

5.2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM *PETIÇÕES*: UM POSSÍVEL CONTINUUM ENTRE *REPLICAR* E *REPORTAR* A PALAVRA OUTRA

Analisados, pois, os dados que indicam que os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer da *esfera jurídica*, materializados em *gêneros do discurso*, demandam, primeiramente, que as configurações de tais *gêneros* tenham como base sobretudo o *discurso reportado* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]) dos legisladores, dos juízes e dos doutrinadores, na construção das *petições*, importa considerar, de acordo

com Volóshinov (2009 [1929]), que, ao *reportarmos* o discurso do outro, devemos fazê-lo em dialogicidade, pois, somente objetificando a palavra não atingimos a *outra palavra*, caso, na *palavra outra*, “indefesa e remissiva”, a palavra reportante deixe de instalar “as próprias intenções”, obrigando-a a seguir seus objetivos (PONZIO, 2011, p. 12).

Eis a *interferência* a que já fizemos menção, na palavra reportada, da palavra que a reporta (PONZIO, 2011). A dialogicidade do discurso reportado envolve uma “[...] reação da palavra à palavra [...] uma tomada de posição em relação a ela, que, no entanto, não é abstratamente subjetiva, enquanto sofre as consequências das modalidades de recepção da palavra outra num determinado contexto histórico-social [...]” (PONZIO, 2011, p. 30). Assim, quando GLE., professor no Núcleo, diz que é importante que os estudantes (21) (...) *não se contentem com o ‘copia cola’, né, de peças, que [ao contrário] se preocupem em imprimir o seu ‘toque especial’ (...)* (GLE. entrevista realizada em de novembro de 2013), podemos interpretar que o que a Academia quer, na formação de seus estudantes, é que eles de fato enunciem a *outra palavra* e que saibam fazê-lo também na *interferência* com a *palavra outra* quando a reportam.

Parece emergir, entretanto, de nossos dados, uma cultura instalada no âmbito do Núcleo – e, por inferência, extensiva à *esfera jurídica* –, de proceder à *replicação* de textos em *gêneros* dessa mesma *esfera*. Apesar de os participantes de pesquisa, tanto professores quanto estudantes, referenciam o Código de Processo Civil (1973) como fonte primária no que respeita a reportar o discurso do outro para referendar o dito no *gênero petição*, durante o tempo de imersão em campo, observamos consulta recorrente a ‘modelos’¹⁷⁴ de textos no Núcleo.

¹⁷⁴ Entendemos por ‘modelos’, a partir das observações feitas junto às estudantes participantes da pesquisa, bem como por meio das nossas interpretações dos relatos das estudantes e dos professores nas entrevistas, os exemplares de textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, exemplares estes disponíveis em banco de dados do Núcleo de Práticas Jurídicas e em banco de dados de *sites* da área do Direito, tanto quanto disponibilizados em livros da área como exemplos. Não se trata, nesses casos, de exemplos tomados como base, mas de textos nos quais são modificados apenas dados específicos das novas situações, com replicação de conteúdos que correspondem a arrazoados legais e itens de convencimento afins, o que os converte em uma espécie de *template*.

Nossas observações em campo, no ano de 2012 especialmente, registraram que os estudantes faziam consultas a tais ‘modelos’, mas, no segundo ano de pesquisa – 2013 –, isso ocorria em larga escala, o que registramos amplamente tanto em diário de campo, como nas entrevistas. Nas falas de *GLE.*, o professor explicita que o uso de ‘modelos’ tanto na *esfera acadêmica* quanto na *esfera jurídica*, em suas funções junto à advocacia, é um recurso consagrado:

(22) *Isso é importante. Isso sempre foi. No passado, esses modelos estavam em livros, hoje eles estão na internet (...) A gente sempre acaba sugerindo (...) Esse é um caminho natural (...) Os modelos são importantes [são a base] são a base, são necessários, não podem ser simplesmente ignorados. Não se parte do zero. (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013)*

E em se tratando de como esses ‘modelos’ se prestam à configuração dos modos sociais de dizer materializados em gêneros da *esfera jurídica*, registramos:

(23) *GLE. solicitou que as alunas acompanhassem o atendimento que iria realizar. Ele atendeu a duas mulheres. As duas vieram procurar o Núcleo para ação na vara de família para requerer pensão alimentícia. [...] O professor procedeu a todo o atendimento. OIC. se manifestou junto à cliente, solicitando dela dados necessários para o processo. Depois do atendimento, OIC. e DJH. iniciaram a petição de investigação de paternidade. Elas partiram de modelos arquivados no Núcleo, acrescentando as informações novas dadas pelas clientes. Durante a produção, conversavam a fim de validar a textualização no grupo. (Diário de campo. Registro em 04 de outubro de 2012)*

Em nossa vivência junto ao grupo participante de pesquisa, as situações de atendimento e de materialização do *ato de dizer* por escrito, muitas vezes e no início do estágio das estudantes, repetiam essa dinâmica explicitada em (23). Após os atendimentos, de posse dos dados dos clientes, as estudantes partiam dos ‘modelos’ disponibilizados no Núcleo para produzirem os seus textos. Aqui, entendemos não se tratar da necessidade de reportar o discurso do outro para referendar o dito, mas de basear-se no *já-dito*, replicá-lo, não para referendar, mas

para ‘não errar o’ – e talvez ‘abreviar o custo do’ – modo social de dizer, já que nesse mesmo *já-dito* o discurso já foi reportado, alguém já o fez anteriormente. A ideia de *replicação* mais do que a ideia de *corroboração* parece saliente aqui, isso porque *reportar* implica o *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010), e a *interferência* daquela nesta (PONZIO, 2011). Parece-nos haver aqui a *replicação* da *palavra outra*, incluindo nisso o conteúdo reportado por essa mesma *palavra outra*: assim, quem *encontrou* o legislador, o jurista, o doutrinador, a tradição consuetudinária foi essa mesma *palavra outra*, convertida em ‘modelo’, o que inviabiliza ao acadêmico ‘mergulhar’ de fato no *simpósio universal do existir humano* (BAKHTIN, 2003 [1979]; FARACO, 2007) que se constitui na *esfera jurídica*, ficando apenas na superfície dele.

Ainda sobre esse processo de *replicação*, vale retomarmos os estudos sobre a *aprendizagem* e *desenvolvimento* humano na vertente vigotskiana no que se refere ao processo de *imitação* (VIGOTSKI, 2009 [1978]). Embora Vigotski (2009 [1978]) trate sobre o desenvolvimento infantil, o autor entende que a criança realiza a ação de ‘imitar’ quando usa instrumentos e manipula objetos tal como um adulto o faz. Essas ações, repetidas vezes desenvolvidas, fazem resultar em um processo de “cristalização de um esquema”, e a medida que cresce, a criança adquire um maior número de modelos, o que acaba se constituindo como um “plano preliminar” para ações a se realizarem no futuro.

Fazendo analogia com as ações observadas no Núcleo, entendemos que o processo de *imitação* se desenvolve quando o estudante observa as ações dos professores e as realiza tal qual o membro experiente o fez; quando lê os exemplares de textos em *gêneros* da *esfera jurídica* arquivados no NPJ e os *replica*. Para a sua *aprendizagem* e seu *desenvolvimento*, entretanto, é necessário, segundo as concepções vigotskianas, que o sujeito avance, transcenda o plano da *imitação* – a heteronomia absoluta – e consiga atingir outros planos de conhecimento – a conquista da autonomia. Para tanto, a *Zona de Desenvolvimento Imediato* é a zona na qual o membro mais experiente deve atuar. Segundo Vigotski (2009 [1978], p. 99), “Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente d[o sujeito], e não a sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental”. Assim, entendemos que o uso de ‘modelos’, a manipulação de instrumentos e objetos produzidos por outros sujeitos, sucessivamente – a *imitação* –, seguramente é parte do processo, mas, também seguramente, não pode caracterizá-lo *ad infinitum*, sob pena de não se consolidar o aprendizado efetivamente.

Logo, compreendemos que a ‘cultura de modelos’ traz consigo uma complexidade que demanda olhares mais atentos.

Sobre tal produção de textos baseada em ‘modelos’, questionamos os participantes de pesquisa, nas entrevistas, procurando entender a função desse recurso em se tratando do *ato de dizer* por escrito no Núcleo e, por implicações, na área do Direito. No entendimento de *BJF.*, quando os fatos são repetitivos, quando a lei evocada em *petições* anteriores se aplica ao fato do momento, quando se trata de procedimento já amplamente desenvolvido pelo estudante, pelo operador de Direito, na sua opinião, os estudantes se valem de tais ‘modelos’ e – como sugere o trecho enfatizado por nós em (24) – tais estudantes parecem convidados a fazê-lo pela cultura de ‘modelos’ que ali se delineaia.

(24) *A gente lida com questões um pouco mais simples, não que são completamente simples ali no Núcleo né, mas não é um procedimento complexo que exige que você... precise buscar fundamento MUITO, muito além daquilo. Então assim, as ações mais simples, como por exemplo, um divórcio consensual, a gente já tinha os modelos, então, na verdade, no divórcio consensual o que muda é só a situação do casal, fática do casal, entende? É... o casal estava casado há tantos e tantos anos e possui tantos filhos, então, de regra, você não precisa mudar muita coisa né, nessas situações, por isso a gente já buscava os modelos, até foi orientação dos professores, de a gente buscar os modelinhos que já havia no Núcleo, porque a gente, toda vez que a gente faz uma petição inicial, uma contestação, a gente deixa salvo pro caso de alguém que tenha um caso parecido poder utilizar (...)* (*BJF.*, entrevista realizada em 1 de outubro de 2013, ênfase em negrito nossa)

Em se tratando dos *gêneros* da *esfera jurídica* e, baseados em Ponzio (2011), a *replicação* de textos remete, primeiramente, à *ideologia* do Direito. A *ideologia* de um grupo social implica regularização das suas relações histórico-materiais. Desse modo, de acordo com Faraco (2009, p. 129), “[...] a dinâmica da tipificação [dos *gêneros*] é um processo socialmente construído de gerar significado, baseado no reconhecimento de similaridades e analogias”. Certas características no uso da linguagem, com base nesse processo, adquirem

regularidade em *gêneros do discurso* específicos. Assim, os *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* podem ser compreendidos no âmbito dos *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2002 [1952-53]) e dos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) como caracterizados pela aposição de um maior conjunto de vozes em historicização, processo que se dá na *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]). Desse modo, no nosso entendimento, os estudantes, replicando os textos, compreendiam tal comportamento como representativo da *ideologia* da *esfera*, aderindo a ele como parte dos comportamentos homologados nessa mesma *esfera* – em sendo assim, os ‘modelos’ não atenderiam a um processo inicial de *imitação* como parte do aprendizado, mas se instituiriam como procedimento homologado nos fazeres da *esfera*.

Em segundo lugar, parece-nos importante considerar que, na replicação de textos, deixa-se de levar em conta a situação de interação instaurada, cujos *interactantes* trazem novos elementos que certamente provocam *movências* nos modos sociais de dizer e nos modos sociais de fazer materializados nos *gêneros*. Sobre essa questão, vale evocar o conceito de *interação* dado por Volóshinov (2009 [1929]): o agenciamento do *signo* acontece na relação com o outro, no meio social concreto, no grupo social e na época a que pertencemos, fazendo-o por meio de enunciados. A palavra carrega suas especificidades no momento de sua concretização. O fluxo do movimento é o lugar ‘de passagem’ (GERALDI, 2010b). Assim, a cada nova interação, a palavra constitui-se o lugar das interações verbais, e, na mediação simbólica a que se presta, constroem-se representações na relação histórico-culturalmente situada com o outro – e isso não é passível de replicação, dada a sua singularidade. Pela fala de *OIC*, também podemos depreender o entendimento de que há necessidade de adequar o *ato de dizer* à situação de interação, considerando o caráter único e irrepetível do enunciado no *encontro* com o outro (PONZIO, 2010a), mas parece tratar-se de fato de mera ‘adequação’ e não da atenção a uma nova interação situada, a um novo *encontro* com o outro, com todas as especificidades que isso traz consigo. A ênfase nossa em (25) dá conta da natureza ‘abstrata’ e ‘universalizante’ com que esses ‘modelos’ se delineiam e sob a qual são concebidos; em tese, adequados a casos categorizados sob diretrizes historicamente assépticas. Seguramente não é o sujeito historicizado que tem lugar aqui.

(25)(...) *tem modelos que a gente vê na internet que::: são errados [são simples], são simples é,*

você vê que é só por uma coisa básica, sem especificar. Porque cada situação, mesmo que tenha o mesmo problema, são situações específicas né. Os modelos não trazem as situações específicas, ele é genérico, então cabe à gente adequar aquilo à nossa situação. (OIC., entrevista realizada em 3 de outubro de 2013, ênfase em negrito nossa.)

Outra razão para o uso dos ‘modelos’ é indicada por DJH., nos remete à ‘abreviação’ do custo dos modos sociais de dizer a que fizemos breve menção anteriormente.

(26) Por ser mais prático, mais fácil. Também ali no Núcleo, como, nesse primeiro tempo, que a gente estava/ como a gente tinha atendimento, e tinha que fazer... era muita coisa, a gente não podia parar pra pesquisar um nosso jeito, porque teria outras coisas que a gente teria que fazer também. Então, por isso, a gente se vale de modelos para dar seguimento à petição. (DJH., entrevista em 1 de outubro de 2013, ênfase em negrito nossa.)

Em (26), entendemos que a estudante revela, por sua vivência¹⁷⁵ na *esfera jurídica* e pelas situações de interação experienciadas no Núcleo, que compreende a dinamicidade do Direito e a necessidade de utilizar ‘modelos’ em alguns casos para a configuração do *ato de dizer* nos *gêneros* em questão, aqueles casos como possíveis para interagir com maior agilidade com os participantes da *esfera*, agilidade, aqui, que remete, de algum modo, à *replicação* e, embora não seja possível replicar de fato o já-dito, porque sempre será um novo dizer, optar por enunciar-se na ‘ossatura’ (com base em GERALDI, 2010) de outro enunciado implica abrir mão do protagonismo do *ato de dizer* em sua essência de singularidade; implica tomar a-historicamente os *interactantes do encontro* (PONZIO, 2010).

Constituir-se *autor* de seu *ato de dizer* implica, na perspectiva bakhtiniana, segundo Faraco (2009, p. 90), assumir que “[...] todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de interdeterminações responsivas [...] a realidade vivida [...] é transposta

¹⁷⁵ Em entrevista, DJH. nos informou que, durante o percurso universitário, procurou participar de estágios em órgãos ligados à área (Fórum, Ministério Público, Cartório de Registro de Imóveis).

para um outro plano axiológico (o plano da obra [...]). Nas palavras de Bakhtin (2002 [1952/53], p. 36), “[...] o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida [...] Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro”. Esse é o princípio da exterioridade para Bakhtin: é preciso um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003 [1979]). Faraco (2009, p. 94) explica que, para o ideário bakhtiniano, “[...] a posição axiológica do autor criador é um modo de ver o mundo [...] essa posição se reveste de materialidade verbal, e o autor criador passa a ser identificado à voz social que cria e sustenta a unidade do todo artístico”. Para isso, Bakhtin (2002 [1952/53], p. 46) concebe que *fazer-se autor criador é*

[...] identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Para identificar-me com o outro e colocar-me em seu lugar, “[...] devo experimentar — ver e conhecer — o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele [...] Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive [...]” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 46), e depois, para ser *autor*, importa considerar que

A atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar [...] quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o completamos com o que é transcendente à consciência [...]” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 48).

E, nesse processo, seguramente não há *replicações* possíveis. Nossas observações junto às estudantes participantes desta pesquisa nos mostraram, porém, que, em muitos momentos, não se chega a essa *autoria*. O trabalho de *replicação* dos ‘modelos’ ‘abrevia’ toda essa atividade de criação do *autor*, tal como descrita por Bakhtin (2002 [1952/53]), ainda que esse filósofo o tenha feito com enfoque na *esfera*

literária: os ‘modelos’ abortam as fases de experimentar, ver e conhecer a *esfera jurídica*, de assumir-se como e com *o outro*, de *transcender* a consciência e dar *acabamento* ao modo social de dizer. E o fazem, sob vários aspectos, como vemos em (26), em nome da aceleração do processo, em nome de ‘ter outras coisas a fazer’; traços de uma configuração *cronotópica* que tende a colocar os processos de formação profissional na contemporaneidade sob o limbo da superficialidade, o que, tendo presente a questão geral de pesquisa que move esta tese, compromete a formação dos acadêmicos para participação efetiva nos *eventos de letramento da esfera jurídica*, porque incorpora a essa formação o risco de tornar tais acadêmicos reféns de ‘modelos’ que, em dadas circunstâncias, podem não existir/não lhes estar disponíveis.

Em algumas situações, pode-se observar que as estudantes ensaiam um movimento que vai da *replicação* ao *reportar* de fato a *palavra outra*, experienciam um *continuum* entre a *replicação/ato de reportar*. Importante citar a fala de *OIC*. sobre as suas experiências com uso de ‘modelos’:

(27) *Onde eu trabalho, eu já procurei processos similares... que/ Teve um caso assim: no aeroporto de Curitiba / é... o pessoal ali não deixa estacionar pra fazer/ pegar passageiro, alguma coisa nesse sentido. A gente precisava... As empresas aqui de São Bento estavam tendo dificuldade de entrar lá pra levar fornecedor, representante. Não podia estacionar para embarque desembarque. Então o que a gente fez: a gente viu que os outros estados estavam fazendo mandado de segurança dizendo que aquela atividade não era legal, que é uma lei municipal e que essa lei não estava certo. Só que a gente não tinha parâmetro nenhum. “Tá, o que eles abordaram?”. “Como que a gente vai fazer?”. Eu peguei, fui até o Fórum de Curitiba pra analisar os processos que já tiveram mandado de segurança nesse sentido. Então, eu analisei outros modelos de outros advogados, pra ver se algum era similar a nossa necessidade... Disso aí você vai criando/ pegando ideias realmente (...) você tem outro norte, não pega modelo da internet (...) é um outro início. (OIC., entrevista realizada em 1 de outubro de 2013, ênfase em negrito nossa)*

Em (27), depreendemos essa experiencição de mover-se entre ‘a busca por um modelo’ – em um extremo (a replicação) – e o *encontro com a palavra outra* (reportar o discurso de outrem) – em outro extremo do *continuum* a que fizemos remissão anteriormente. Esse movimento pareceu-nos especialmente visível em nossas vivências no Núcleo campo de pesquisa, compondo, em boa medida, o processo de formação que constitui eixo de nossa questão geral de pesquisa.

Assim, acerca do *ato de dizer* nas *petições* a partir da leitura de ‘modelos’, a que *OIC.* se refere em (27), vale considerar as transformações das palavras em *signos ideológicos* em enunciados, o que ocorre quando adquirem o caráter de *outra palavra* (PONZIO, 2010a; 2010b). A constituição da palavra como *outra palavra* implica *dialogicidade*. Ao consultar diversas formas de dizer da *esfera jurídica*, a estudante possivelmente passe a entender que o sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente linguísticos para expressar formalmente a comunicação entre os indivíduos, compreendendo que “[...] a completitude de sua significação é de natureza abstrata [...]” (BAKHTIN, 2002 [1952/53]).

Nessa imersão entre os ‘modelos’, podemos dizer que *OIC.* entra em contato com os *artefatos* (HAMILTON, 2000) que foram usados pelos participantes da *esfera*, os quais estão carregados de interpretações, de representações que não estão em si mesmos, foram-lhe atribuídos pelos seus usuários que fazem parte de grupos sociais historicizados. Esses *signos* remetem a consciências humanas e sociais, que refletiram e refrataram a realidade, e, a partir desse processo, deram origem ao *signo ideológico* e, portanto, *dialógico*, já que reporta valores, regras, costumes, ‘modelos’, mas dá origem ao novo, ao único, ao irrepitível. E desse novo, se assim se processar, surge a *outra palavra* (PONZIO, 2010), que se materializa nos enunciados. Tal processo compreende assimilação, reestruturação, modificação, a “comunicación discursiva continua” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), o *diálogo*. Nos enunciados estão inter-relacionados discursos nossos e dos outros, ininterruptamente constituídos por essas vozes múltiplas: o dialogismo concebido como o grande *simpósio universal do existir humano* (BAKHTIN, 2003 [1979]; FARACO, 2007).

Os ‘modelos’ podem dar a sua contribuição, a partir da fala de *PDA.*, para o ver, para o conhecer a *esfera* e seus modos sociais de dizer, para, na construção de seu *ato de dizer*, posteriormente, o estudante *reportar* o discurso da *esfera jurídica*:

(28) *E quando a gente faz a correção, a gente diz: “Ó, essa lei já não serve mais como referencial, a lei mudou no ano passado e você está usando a mesma fundamentação”. É.. essa evolução histórica pra eles também serve nesse:::. Muita coisa lá são dos outros anos, então se eles não atentarem pra isso, eles vão copiar, vão fazer errado (...) Além de referencial, serve pra eles muitas vezes também aprenderem coisas (...) extracurso que a gente só vai aprender na prática mesmo, porque a legislação é enorme, é muita coisa pra você aprender no Direito (...) “Olha, professora, aqui era fundamentado nessa jurisprudência, o cliente tinha direito (...)”, “mas a jurisprudência mudou”, ou seja, “(...) o entendimento nos tribunais mudou, o STF já se posicionou”. [então no sentido de criticar, refletir] criticar, refletir e no sentido histórico também, pra eles verem que tem uma evolução (...) (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013, ênfase em negrito nossa)*

Em (28), emerge o risco do erro na *replicação*, a necessidade de transcender esse comportamento, o posicionamento de que, é importante que os estudantes, na configuração dos *gêneros*, observem as mudanças ocorridas nas leis, na *esfera* em questão, o que exige familiarizar-se com os modos sociais de fazer na *esfera* – leis têm em si mesmas o componente da validade temporal. Os enunciados em *gêneros do discurso* precisam ser estudados e analisados em sua concretização, nas situações de interação em que se instituem, o que subentende analisar o lugar e o tempo em que se concretizam.

Bakhtin (2010 [1920-24]) ressalta a importância do contexto de interação, intrinsecamente relacionado à concepção de *cronotopo* (BAKHTIN, 2013 [1975]) – compreendida como indissociabilidade das relações temporais e espaciais. Para Volóshinov (2009 [1929], p. 108-109), trata-se de analisar o *ato de dizer* “[...] precisamente em un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad”. Volóshinov (2009 [1929], p. 76) explica que, se abstrairmos o contexto de interação, “[...] perdemos la propia esencia del objeto estudiado, su naturaliza sónica e ideológica”. Assim, a linguagem em sua materialidade, em sua concretude, como *signo ideológico e enunciado* só se manifesta no contexto de interação

sócio-histórica e cultural. A linguagem fora disso é abstração, é sistema, é forma.

Tais mudanças também se estendem aos modos sociais de dizer da *esfera*:

(29) *O grupo comenta sobre o peticionamento eletrônico. Os comentários das estudantes dirigem-se à curiosidade de conhecer o sistema, já que não produziram nenhuma peça nele. Segundo a professora PDA, nem todos os âmbitos jurídicos possuem o sistema, mas é uma tendência futura e breve. As estudantes e a professora discutem que seria interessante adquiri-lo para o Núcleo.* (Diário de Campo. Registro realizado em 13 de junho de 2013).

Segundo Street (2003, p. 5), é importante entender que “[...] as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm sempre enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser”. Isso porque a escrita é ideológica, materializa os valores, as regras, enfim, as interpretações de uma sociedade. Os usos da escrita variam segundo as condições diferentes em que se historicizam (STREET, 1984; 2000; 2003). Tais usos, segundo o *modelo ideológico*, são situados, ou seja, eles estão a serviço das relações intersubjetivas. Assim, compreender as mudanças que neles ocorrem é compreender as contingências socioeconômicas e histórico-culturais subjacentes a eles. Barton (1994, p. 35) afirma que “Literacy has a history”. Segundo Barton (1994), é importante considerarmos as diferentes experiências de letramento, mas também o letramento, em sua história social, as ressignificações e reavaliações de representações do passado acerca dos usos da escrita. Trata-se, segundo o autor, de estudar a *leitura e escrita* em seus desdobramentos historicizados.

Os dados empíricos apresentados nesta seção desvelam as bases da configuração dos *gêneros jurídicos* – na prevalência do *gênero petição* –, as representações ideológicas da *esfera jurídica*, concretizadas nos modos sociais de dizer. Parece-nos ser consenso a necessidade de apropriar-se desses modos sociais de dizer, de reportar o discurso de outrem na *esfera jurídica*, entretanto parecem também culturais os comportamentos de *replicação* dos ‘modelos’, comportamentos que possuem consequências para a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da esfera. *Reportar* o discurso de legisladores, de juristas, de doutrinadores aproxima os estudantes de vivências requeridas para a condição de *insiders* na *esfera*

jurídica; já a *replicação* ‘camufla’ a efetiva inserção, pois, na visão dos participantes de pesquisa, tal atividade ‘permite-lhes’ o acesso aos modos sociais de dizer da *esfera*, entretanto, com base em Bakhtin (2002 [1952/53]), entendemos que isso não faz dos estudantes agentes dos modos sociais de dizer configurados em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*; neste caso reiteramos, especificamente a *petição* em seus vários desdobramentos intersubjetivos.

5.3 A APROPRIAÇÃO DOS MODOS SOCIAIS DE DIZER NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: MATERIALIZAÇÃO DE SABERES DA *ESFERA* EM TEXTOS DE *PETIÇÕES* PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES

Baseando-nos nas concepções bakhtinianas de que as *dimensões social* e *verbal* configuram os *atos de dizer* em textos nos *gêneros do discurso*, bem como norteados por noções de que a *dimensão verbal* ganha sentidos por conta da *dimensão social* e, ainda, tomando como base o *Diagrama Integrado*, analisamos textos produzidos em *petições* pelas estudantes de Direito participantes deste estudo. Essa análise objetiva responder à primeira questão-suporte de pesquisa, tematizada neste capítulo na busca de compreender como se configuram os modos sociais de dizer na *esfera* do Direito, os quais regulam também os modos sociais de fazer dos interactantes desse grupo social. Os dados empíricos gerados por pesquisa documental correspondem a dezoito textos produzidos em *petições* pelas estudantes no período de estágio. Selecionamos esse conjunto de dados por entendermos que representam o instrumento de interação preponderante entre os estudantes do Núcleo de Práticas Jurídicas, no período de pesquisa, e o Judiciário. Para tanto, focalizamos o conteúdo temático e os recursos lexicais e gramaticais agenciados na composição dos *atos de dizer* em textos desse *gênero petição*, fazendo-o também a partir do conteúdo explicitado na seção anterior deste capítulo no que corresponde à estabilidade relativa que a *esfera* antevê para tais textos.

Segundo a seção anterior, observamos que os estudantes se valem do Artigo 282 do CPC (1973)¹⁷⁶ para estruturar as *petições* encaminhadas ao Judiciário, conforme informado pelos participantes da pesquisa nos excertos (2) a (8) veiculados na seção anterior. Em análise da amostra de dados empíricos gerados por pesquisa documental, os já

¹⁷⁶ Apesar de as leis que compõem o Código de Processo Civil terem passado por revisões ao longo dos anos, tal código completo data de 1973.

mencionados dezoito textos no *gênero petição*, tais textos organizam-se em sua materialidade obedecendo à relativa estabilidade regulada, na *dimensão verbal*, por tal Artigo 282 do CPC. Inicialmente, as alunas, na condição de *interactantes* com os juízes na *esfera do Direito*, procedem ao *endereço* a tais interlocutores, evocando-os, regulação inicial dos modos sociais de dizer de que se apropriam. Tais interlocutores balizam o agenciamento de recursos lexicais e gramaticais que materializam o tom e o acento do conteúdo peticionado. Na sequência, ainda em atenção a tais estabilidades relativas normatizadas legalmente, são informados dados que identificam os *requerentes/demandantes* – nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor – também *interactantes do evento de letramento* no qual a materialidade textual da *petição* constitui *artefato* no sentido que Hamilton (2000) dá ao termo. São, ainda, informados, dados que identificam o(s) *requerido(s)/demandado(s)*. Tendo presente a já mencionada categoria *interactantes* e, mais uma vez ressignificando Hamilton (2000), entendemos que *demandantes* e *demandados*, nos modos sociais de dizer nessa *esfera*, constituem o que a autora chama de *interactantes ocultos* e que poderíamos tomar como *interactantes indiretos*, dado que a *esfera*, da forma como se organiza historicamente, não tende a facultar¹⁷⁷ de fato a *demandantes* e *demandados* a participação no

¹⁷⁷ No regime da Lei 9.099/95, nas causas de valor até vinte salários mínimos, as partes têm capacidade postulatória, podendo comparecer pessoalmente no processo, sem que estejam representadas por advogados, bacharéis em Direito regularmente inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil; nas causas acima daquele valor, a assistência é obrigatória (Art. 9º). Na Lei 10.259/01, que instituiu os Juizados Especiais na Justiça Federal, se aplica o mesmo princípio do citado Art. 9º da LJE, porquanto o seu art.10 estabelece que “As partes poderão designar por escrito representantes para a causa, advogado ou não”. Essa disposição, não conflitante, antes, harmonizando-se com aquela, tem incidência no âmbito dos Juizados Federais nas causas de valor não excedente a vinte salários mínimos. O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, recentemente, ajuizou, perante o STF, ação direta de inconstitucionalidade (ADIN 3168) pedindo, liminarmente, a suspensão e, ao final, a declaração da inconstitucionalidade do referido Art. 10 da Lei 10.259/01, vazada, a exordial, sob o argumento de que, estabelecendo o Art. 133 da CF ser o advogado indispensável à administração da Justiça, o dispositivo impugnado atentaria contra as prerrogativas constitucionais da profissão. Enfatizou-se que “[...] na medida em que o advogado é indispensável à administração da Justiça, resta claro que ao acesso que se garante a ela e o direito que se consagra ao devido processo e à ampla defesa devem ser feitos

encontro com suas próprias vozes, exigindo-lhes fazê-lo pelas vozes de outrem: os operadores do Direito.

Ainda em se tratando da materialidade textual em atenção a normatizações que estabilizam relativamente as *petições* na *esfera jurídica* no que respeita à *dimensão verbal* – Artigo 282 do CPC –, os textos que constituem as *petições* em análise nesta seção contêm a historicização dos *fatos* e a apresentação dos *fundamentos* jurídicos do pedido. Feito isso, o *pedido* propriamente dito tem lugar no texto, com as suas especificações, seguido do *valor atribuído à causa*; das *provas* da verdade dos fatos; e do *requerimento para a citação do(s) demandado(s)*.

As estudantes, tal qual mencionamos anteriormente, valem-se das leis, o discurso da *ideologia oficial* em se tratando da *esfera jurídica*, as quais apresentam o regramento para essa relativa estabilidade formal das *petições*. Assim considerando, na resposta à questão-suporte de pesquisa de que nos ocupamos neste capítulo, entendemos relevante a compreensão de que, na *petição – gênero* por excelência tematizado nos processos de ensino e aprendizagem do Núcleo em estudo – a materialidade textual se organiza com base em regulações da *esfera* e que, condição *sine qua non* para apropriar-se dos modos sociais de dizer nessa *esfera* – é apropriar-se preliminarmente dessa mesma relativa estabilidade formal na tessitura que corresponde à *dimensão verbal* da *petição*.

Tratemos, pois, dessa relativa estabilidade formal, materializada na *dimensão verbal* de texto produzido por DJH. e KAG. em *petição* apresentada na Figura 1 a seguir.

por meio do advogado. Quando se permite o afastamento do advogado do processo, todas essas prescrições normativas restam maculadas”.

Figura 1 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Alvará produzida por DJH. e KAG.

EXCELENTÍSSIMO JUIZ DE DIREITO DA VARA CÍVEL DA COMARCA DE SÃO BENTO DO SUL – SANTA CATARINA

Endereçamento

Os requerentes

PIK, brasileira, viúva, auxiliar de produção, inscrita no CPF nº XXXXXXXXXX e RG XXXXXXXXX, e **KE**, brasileiro, solteiro, operador de máquina, portador do RG. XXXXXXXXXX, inscrito no CPF nº XXXXXXXXXX, ambos residentes e domiciliados na Rua CL, nº XXXXX, Bairro SA, nesta cidade e comarca de São Bento do Sul, Santa Catarina, vem à presença de Vossa Excelência propor o presente pedido de

ALVARÁ JUDICIAL

Nos termos da Lei nº 6.858 de 24 de novembro de 1980 e art. 1.037 do Código de Processo Civil, pelos fatos e fundamentos que a seguir expõe:

DOS FATOS

Os fatos

Os requerentes são esposa e filho, respectivamente, de IK.

O de cujus era brasileiro, casado, portador do CPF sob nº XXXXXXXXXXXXXXXX e RG sob nº XXXXXXXXX, CTPS nº XXXXXXXX série 00002 SC (sendo que esta foi extraviada), CTPS nº XXXXXXXX série 002-0 SC e PIS nº XXXXXXXXXX.

O de cujus veio a falecer no dia 24 de novembro de 2012, aos 46 anos de idade, tendo a causa da morte indeterminada, deixando bens a inventariar, sendo seus herdeiros legais os requerentes.

As provas

em quaisquer contas relativas a FGTS e PIS, serão levantados por seus dependentes.

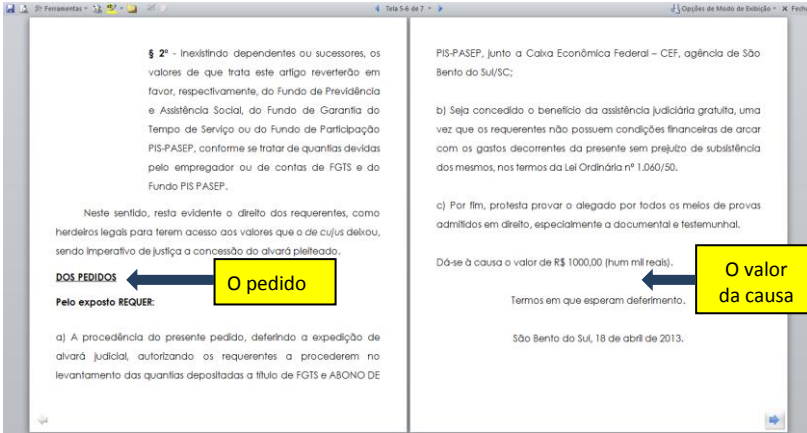
Tal dispositivo regulamenta o disposto no art. 1º da Lei 6.858, de 24 de Novembro de 1980, in verbis:

Art. 1º - Os valores devidos pelos empregadores aos empregados e os montantes das contas individuais do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e do Fundo de Participação PIS-PASEP, não recebidos em vida pelos respectivos titulares, serão pagos, em quotas iguais, aos dependentes habilitados perante a Previdência Social ou na forma da legislação específica dos servidores civis e militares, e, na sua falta, aos sucessores previstos na lei civil, indicados em alvará judicial, independentemente de inventário ou arrolamento.

Os fundamentos

DO DIREITO

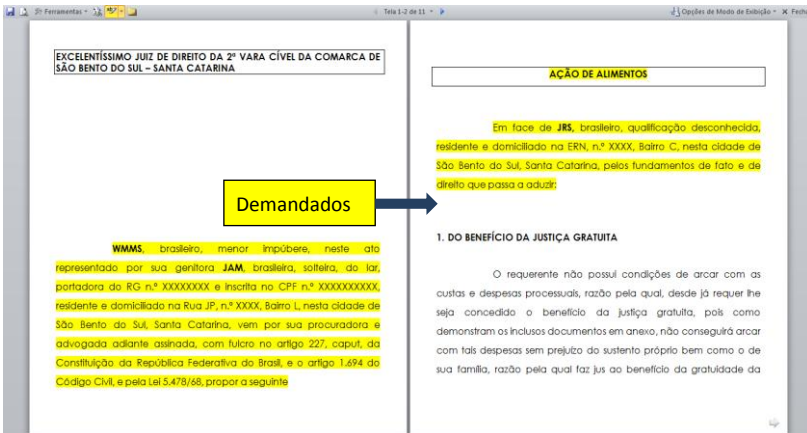
Conforme disposto no art. 1º, parágrafo único, inciso III, do Decreto no 85.845, de 26 de Março de 1981 os valores depositados



Fonte: Geração de dados da autora

No texto correspondente à Figura 1, constam as partes prescrita pelo Artigo 282 do CPC, embora não apareçam ali os *demandados* da petição, que são os *interactantes* a quem o pedido irá se referir, e que serão citados pelo Judiciário, no momento oportuno. Na Figura 2, podemos observar a menção ao *requerido*:

Figura 2 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Alimentos produzida por *DJH.* e *KAG.*



Fonte: Geração de dados da autora

Nas Figuras 1 e 2, *DJH.* e *KAG.* textualizam, na observância da mencionada relativa estabilidade formal prevista na regulação da *esfera* e normatizada no Artigo 282 do CPC para a configuração da *dimensão*

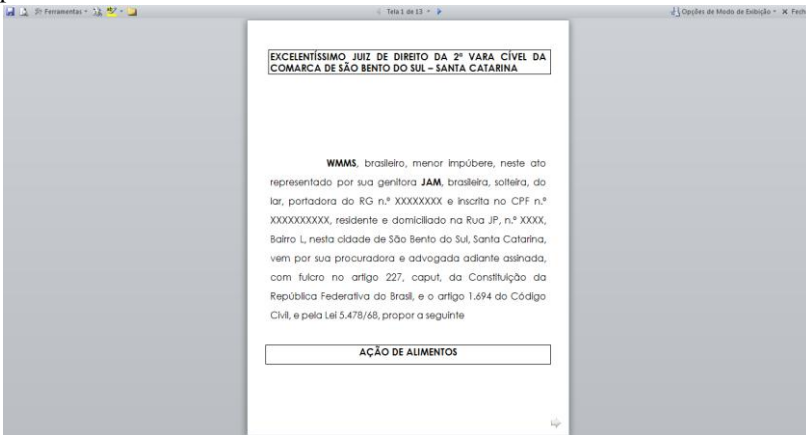
verbal da *petição inicial*, tal como os participantes da pesquisa informaram-nos nos excertos (2) a (8). Quinze, dentre os dezoito textos analisados, apresentam essa mesma observância, em uma forte evidência de que o regramento legal atua como instrumento de manutenção da estabilidade relativa da *dimensão verbal* da *petição inicial*, tanto quanto em uma forte evidência de que essa especificidade dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer já foi objeto de apropriação em se tratando deste grupo de bacharelandas.

Em nossas vivências em campo, compreendemos que possivelmente a primeira ancoragem em se tratando da apropriação dos modos sociais de dizer por parte de tais estudantes de Direito seja essa base legal, o Código de Processo Civil em seu Artigo 282, que, gera uma estabilidade no que respeita à configuração da *dimensão verbal* nesse *gênero*. E tal estabilidade – no que se refere a essa especificidade configuracional formal – é bem mais que *relativa*, pareceu-nos beirando à condição de *absoluta*, considerando a força coercitiva da lei: os textos nas *petições* precisam ser produzidos obedecendo a tal configuração formal, a ponto de instituir o primeiro desdobramento dos já mencionados ‘modelos’: as estudantes produzem os textos nas *petições* a partir de exemplares já prontos, nos quais são apagados os dados que conferiram singularidade/eventicidade àquele exemplar. A possibilidade de *replicação* dessa configuração verbal formal decorre da força coercitiva da lei que regula tal configuração nos modos sociais de dizer da *esfera*.

Nessa regulação importa considerar sistemas *simbólico* e *ideológico* dessa *esfera* que consolida os modos sociais de dizer e conseqüentemente os modos sociais de fazer. A rigorosa observância a essas normas implica anuência a relações histórico-materiais dos sujeitos que fazem parte do grupo social (PONZIO, 2011), implica apropriar-se da/anuir à sua organização, à regulação das relações intersubjetivas ali historicizadas. Assim, na materialidade verbal, observamos que os estudantes veem-se premidos por respeitar as representações ideológicas construídas pelos legisladores e seguir as regras, as normas definidas pelos membros do grupo no qual pleiteiam inserção (com base em KRAMSCH, 1998), embora sua textualização, no que concerne a esse primeiro momento da produção textual, se dê menos pelo ato de *reportar* e mais pelo ato de *replicar*, conforme discutimos na seção anterior, o que inferimos, analisando a *dimensão verbal* no conjunto das dezoito *petições* por meio das quais essas estudantes se *encontraram* com seus interlocutores na *esfera jurídica* no tempo de nossa imersão em campo.

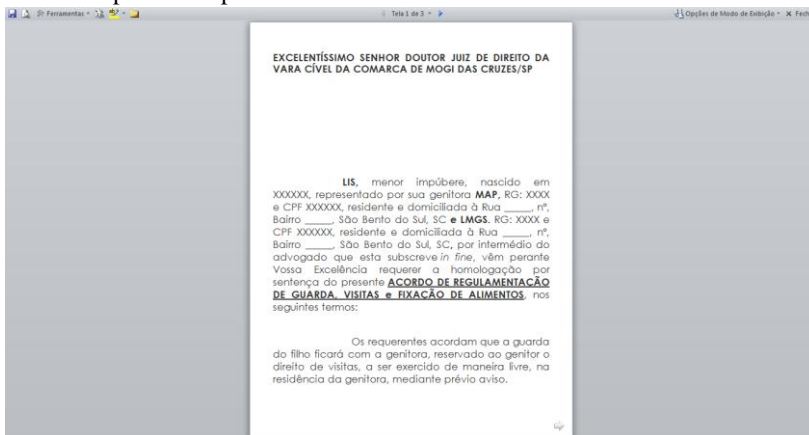
No âmbito dessa replicação da configuração formal na *dimensão* verbal das *petições* e tendo presente o agenciamento de recursos lexicais e gramaticais que materializam essa mesma *dimensão verbal*, observamos mínima variabilidade na amostra em análise. Em se tratando do *endereçamento*, por exemplo, as estudantes *DJH.* e *KAG.* evocam o magistrado como *interactante* do *evento*, nomeando-o como ‘Excelentíssimo Juiz de Direito’ – Figura 3 a seguir –, enquanto *OIC.* e *BJF.* o fazem acrescentando-lhe o título de ‘Doutor’ – Figura 4 a seguir.

Figura 3 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Ação de Alimentos produzida por *DJH.* e *KAG.*



Fonte: Geração de dados da autora

Figura 4 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Ação Consensual de Alimentos produzida por *OIC*. e *BJF*.



Fonte: Geração de dados da autora

Esses dois usos são *replicados* nos dezoito textos em *petições* produzidos pelas estudantes: quinze apresentam a primeira forma, e três apresentam a segunda forma, em uma evidência de que a relatividade beira ao *absoluto* também no agenciamento de recursos lexicais para compor o *endereço*, em razão da baixa variabilidade que nos parece possível nessa evocação do *interactante* do *evento*, o que remete, mais uma vez à natureza altamente normativa dos modos sociais de dizer na *esfera*, tanto quanto à assimetria das relações intersubjetivas, universo em que o magistrado, na condição de *interactante* do *evento* tem sua condição de autoridade máxima marcada nos títulos honoríficos que lhe cabem e são mencionados na evocação por ocasião do *endereço*.

É importante remeter, nessa reflexão, aos *letramentos dominantes*, usos que se espriam no tempo e no espaço, marcados por uma ampla aposição de vozes, que se historicizam dentro do grupo cultural – sendo homologadas também fora dele pela força da *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) –, em suas idiossincrasias (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014). A linguagem do Direito é considerada parte dos *letramentos dominantes* em usos que se espriam entre os grupos humanos, porque todos os grupos, de uma forma ou de outra, são regidos, são normatizados de algum modo, seja ele dado na tradição do Direito com todo seu aparato formal, seja ele fruto apenas da tradição consuetudinária. Com base em

Cerutti-Rizzatti e Almeida (2014), entendemos que reger o comportamento humano e social vincula-se à ontogênese humana. E esses usos da escrita que caracterizam o Direito em seus desdobramentos formais ganharam o *grande tempo* (BAKHTIN, 2003 [1979]) a partir do diálogo estabelecido entre os tempos passado, presente e futuro, tais como os usos apresentados na Figura 4. Ainda são textualizados, por exemplo, os brocardos, os latinismos. Esses *letramentos dominantes* tornaram-se parte da *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]), por serem revalidados, homologados pelas vozes de poder, na singularidade de cada *evento*.

Conforme Geraldi (2010b, p. 31), a partir de concepções bakhtinianas, a cada novo *encontro*, em que a palavra constitui-se o lugar das interações verbais, e, na mediação simbólica a que se presta, constroem-se representações novas, na relação histórico-culturalmente situada com o outro. A simplificação da linguagem jurídica¹⁷⁸ faz parte de manifestações recentes na *esfera* do Direito, assim como o uso do sistema virtual para peticionamento eletrônico, já utilizado pelas Justiça Federal e Justiça Estadual¹⁷⁹. Isso sinaliza para mudanças de valores e, consequentemente, da ideologia do Direito.

Assim, a manutenção de uma evocação formal na qual estão contidos os títulos do *interactante* – Figuras 3 e 4 –, materializa as representações de poder dos juízes na *esfera* do Direito, remetendo, reiteramos, à *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]) e aos *letramentos dominantes*. Trata-se do agenciamento de recursos lexicais que apontam para relações intersubjetivas de assimetria que se consolidaram no *grande tempo* (BAKHTIN, 2003 [1979]). Os valores ideológicos instituídos ao longo do tempo ainda se materializam nas

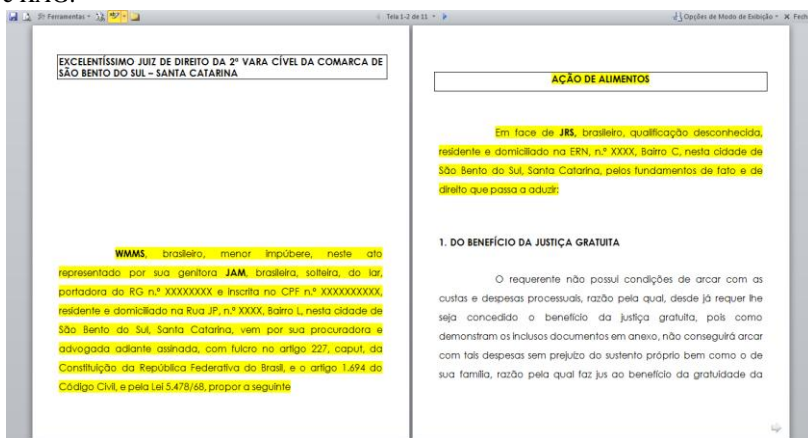
¹⁷⁸ Conforme já mencionamos, campanha fomentada pela Associação dos Magistrados do Brasil, de 2005.

¹⁷⁹ O sistema PROJUDI (sigla para Processo Judicial Digital), é um *software* de processo eletrônico mantido pelo Conselho Nacional de Justiça e em franca expansão em todos os estados do Brasil. Esse sistema possibilita que todo o trâmite de um processo judicial se dê em meio eletrônico. Na definição do próprio CNJ, trata-se de “[...] um sistema de informática que reproduz todo o procedimento judicial em meio eletrônico, substituindo o registro dos atos e processos realizados no papel por armazenamento e manipulação dos autos em meio digital”. O chamado “processo digital”, “processo eletrônico” ou “processo virtual” foi positivado no ordenamento jurídico através da Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006. (Lei de Informatização do Processo Judicial).

interações e determinam relações concretizadas em *atos de dizer* no *gênero petição*.

Também em se tratando dos recursos lexicais e gramaticais agenciados na apresentação do(s) *requerente(s)/ demandantes(s)* e do(s) *requeridos/ demandados(s)*, a relatividade igualmente beira ao *absoluto*, na observância de um conjunto de informações de natureza nominal e numérica descritiva que também tendem à *replicação*: basta às estudantes ‘atualizar’ o texto de uma *petição* que tomam como base, mudando nomes próprios, nomes de logradouros e numeração de documentos, do que é exemplo a Figura 2, ilustrativa de *petições* em que foram *interactantes* as acadêmicas participantes deste estudo, *petições* cujos textos foram produzidos a partir dos requisitos delimitados pelo Artigo 282 do CPC: são apresentados, logo após o *endereçamento*, os *requerentes da ação de alimentos* e o *requerido/demandado*, parte textualizada da seguinte forma:

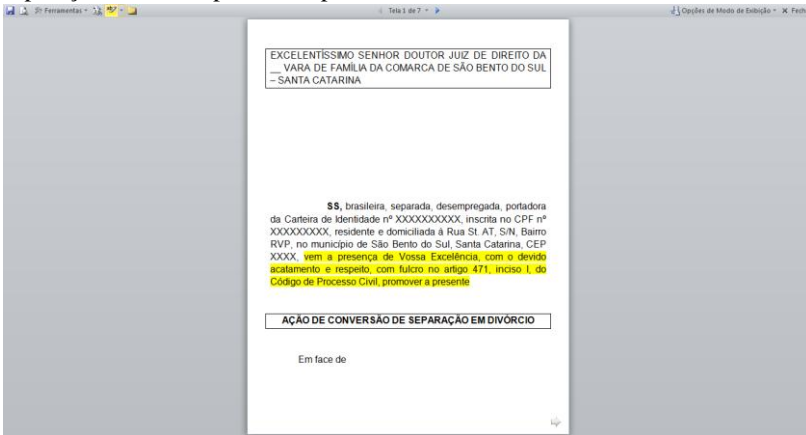
Figura 2 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Alimentos produzida por DJH. e KAG.



Fonte: Geração de dados da autora

Acerca do uso de recursos lexicais, observamos, na Figura 5 exposta a seguir, denominações que demonstram a já mencionada assimetria nas relações entre os participantes da *esfera jurídica*, recursos que são reiteradamente utilizados na produção de textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*. Essa assimetria também pode ser ilustrada com a Figura 4, no que respeita ao uso de pronomes de tratamento.

Figura 5 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Ação de Conversão Separação/ Divórcio produzida por *OIC*. e *BJF*.

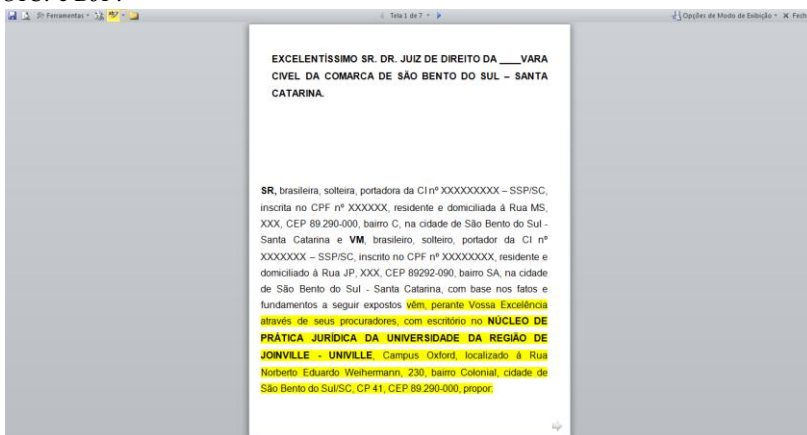


Fonte: Geração de dados da autora

Na *petição* exposta na Figura 5, observamos que a expressão “com o devido acatamento e respeito” materializa subserviência dos ‘advogados’ do Núcleo, que entendem por certo dirigir-se assim ao juiz a quem remetem o pedido, já que ele representa a *interactante* de maior poder no *evento letramento* em questão.

As estudantes *OIC*. e *BJF*. também optam algumas vezes por textualizarem a representação do Núcleo de Práticas Jurídicas, o que pode sugerir uma marcação identitária de pertencimento, sobretudo se considerada a condição que a menção ao Núcleo lhes atribui: trata-se de *interactantes* em condição de excepcionalidade, ‘aprendizes’ do Direito, profissionais ainda em formação, condição, em potencial, conotadora de diferentes especificidades na relação entre tais *interactantes*, contexto em que a assimetria entre eles recrudescer: trata-se de alunos, sob supervisão, na relação com o magistrado.

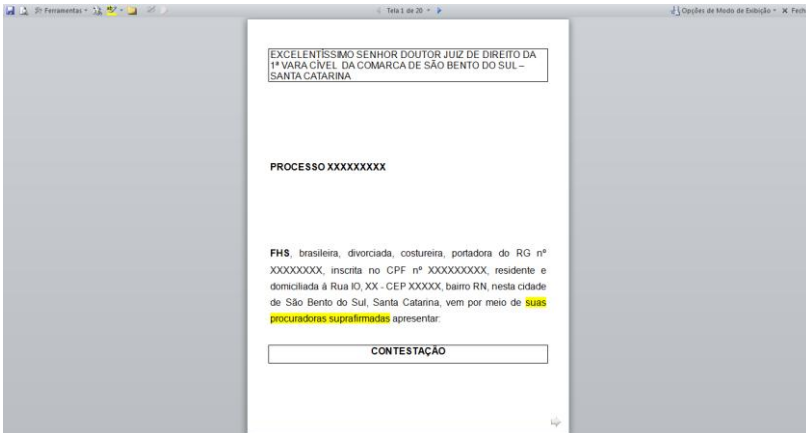
Figura 6 – Dimensão verbal de *petição inicial* de Ação de Guarda produzida por *OIC.* e *BJF.*



Fonte: Geração de dados da autora

Importa retomarmos, aqui, a já mencionada replicação de ‘modelos’: nos dezoito textos analisados, as formas de apresentação dos *requerentes* e *requeridos* foram assim textualizados. Como os participantes da pesquisa, *BJF.* e *DJH.*, informaram nos excertos (24) e (26), há, na configuração formal da *dimensão verbal* da *petição*, etapas que são replicadas porque seriam “simples” – enuncia *DJH.*, no excerto (26) – e isso lhes dá maior praticidade. A *replicação*, entretanto, condiciona a um movimento mecânico que possivelmente incida sobre as *práticas de letramento* do sujeito, pois, quando a leitura e a escrita são concebidas como “[...] sistemas independentes e fechados em si mesmos [...]” (TINOCO, 2008, p. 7), impedem o sujeito de compreendê-las como situadas, apreendendo relações intersubjetivas que vivencia (STREET, 1984; 2000; 2003). Erros crassos que encontramos – como mostra a Figura 7 a seguir – sinalizam para a *replicação* e podem, dada sua natureza, gerar problemas na relação entre os *interactantes* da *esfera* do Direito.

Figura 7 – Dimensão verbal de *petição* de Contestação produzida por *OIC.* e *BJF.*



Fonte: Geração de dados da autora

No texto em *petição de contestação*, Figura 7, o pedido é assinado por somente uma advogada, a professora *PDA.*, coordenadora do Núcleo, que representa, como ‘procuradora’, todos os clientes que se dirigem a esse órgão de assistência judiciária. O uso inadequado do plural – no grifo em amarelo – remete a uma ação de *replicação* do ‘modelo’, sem cuidado necessário, sem observação das implicações de interação com a *esfera* social: na *replicação* não se apagam marcas da singularidade do *evento* que foi materializado no texto da *petição* objeto de *replicação*; eis aqui o ‘recorta-e-cola’ instituído pelos recursos de editoria derivados das novas tecnologias. Trata-se, em nossa compreensão, de uma característica da contemporaneidade no que diz respeito à aceleração das relações interpessoais, do que as novas tecnologias são resultado, ao mesmo tempo em que são origem (com base em DANESI, 2013; RONCAGLIA, 2010; CALEFATO, 2013). Segundo Street (2003, p. 5), tais concepções dos usos da escrita – neste caso no que se refere à relação tempo *versus* configuração da modalidade – implicam “[...] conceitos de conhecimento, de identidade e de ser”.

Na sequência à apresentação dos *requerentes* e dos *requeridos*, os textos nas *petições* seguem com a apresentação dos *fatos*. Nesta etapa da interação com o Judiciário, ao *reportar* as falas dos clientes, a materialização textual do *ato de dizer*, dada a *eventicidade* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]; PONZIO, 2011) e considerando o *continuum* que vimos propondo – tendo presente a condição de *autoria*

– entre *discurso reportado* e *replicação*, o movimento na escritura tende a necessariamente se afastar, em boa medida, da *replicação*: os fatos são outros; logo, é preciso haver uma dissociação maior dos textos já prontos em *petições*, no entanto, em nossa compreensão, não se trata de uma dissociação absoluta, porque as estudantes, para materializar o *ato de dizer* em ações de alimentos, por exemplo, tendem a partir de conteúdos já produzidos em *petições* tais, cujos textos estão disponíveis em seus bancos de dados. Como fatos tendem a ter aproximações em ações congêneres, essa *replicação* ainda está presente.

Figura 8 – Dimensão verbal de *petição* inicial de Ação de Alimentos produzida por DJH. e KAG.

em anexo, não conseguirá arcar com tais despesas sem prejuízo do sustento próprio bem como o de sua família, razão pela qual faz jus ao benefício da gratuidade da Justiça, nos termos do artigo 4º da Lei nº. 1060/50, com redação introduzida pela Lei nº. 7510/86.

2. FATOS

A genitora do requerente teve um breve relacionamento amoroso com o requerido, sendo que deste, nasceu em 19 de agosto de 2009 o filho do casal, ora requerente.

O relacionamento foi rompido durante a gravidez da genitora, sendo que o requerido nunca auxiliou nas despesas da gestação.

Com o nascimento do requerente, o requerido reconheceu a paternidade e não se opôs a registrá-lo junto ao Cartório de Registro Civil (certidão de nascimento anexo).

Concluído, mesmo durante a gravidez, como após o nascimento de seu filho, o requerido nunca cumpriu com sua obrigação de prestar alimentos ao requerente.

As despesas para prover as menores condições dignas de sobrevivência são diversas, dentre as quais se pode destacar a alimentação, educação, vestuário, saúde e moradia, entre outros. As cópias dos comprovantes de despesas anexas, demonstram algumas de suas necessidades alimentares.

Cumpre salientar que a genitora do requerente não exerce atividade laborativa, não tendo no momento renda mensal para o seu sustento e para sustento do menor, dependendo dessa forma de ajuda de sua mãe, avó do requerente.

Assí, não é só com a obrigação alimentar que o requerido está deixando de cumprir, mas também afetivamente, pois

nunca procurou pelo requerente, que também necessita de amparo afetivo do pai.

Atualmente, é desconhecida a informação de atividade laboral exercida pelo requerido, dessa forma faz-se necessário que o mesmo preste esclarecimento oportunamente.

Portanto, fica demonstrada que o pai tem a obrigação e o dever de prestar alimentos para com seu filho.

3. DO DIREITO

Consoante faz prova a certidão de nascimento do requerente (certidão em anexo) o requerido é pai do menor Impúbere, e tem a obrigação de prestar alimentos ao mesmo, bem como toda a assistência material e moral, inerentes ao que dispõe o artigo 227, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil in verbis:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esse é o entendimento do doutrinador Orlando Gomes ao ser citado por Diniz: quando diz que "alimentos são prestações para satisfação das necessidades vitais de quem não pode provê-las por si. Compreende o que é imprescindível à vida da pessoa como alimentação, vestuário, habitação, tratamento médico, transporte, diversões, e, se a pessoa alimentada for menor de idade, ainda verbais para instrução e educação".

Diniz, Maria Helena. Curso de direito civil brasileiro: direito de família, v. 5, p. 612.

Fonte: Geração de dados da autora

Na exposição dos fatos, o operador do Direito assume a voz do cliente, *reportando-a* de forma a contextualizar a ação. No relato materializado na Figura 8 – ênfase em amarelo –, é importante que o operador descreva detalhadamente os dados, não suprimindo fatos. Assim, trata-se de um *ato de dizer* que implica conhecimento do *outro*; nesse caso, não só acerca dos clientes e de suas necessidades como também acerca dos juízes e da própria situação de interação – a *eventicidade* do *encontro* que dará o tom para a textualização no *gênero* (com base em PONZIO, 2010). Além disso, trata-se de argumentar reportando, na escrita, os valores ideológicos da *esfera*: as relações de poder, as normas instituídas. Como já registramos, a dialogicidade do *discurso reportado* envolve uma “[...] inter-relação entre palavras imediatamente intencionais e também entre suas unidades de base de sentido, as enunciações [...]” (PONZIO, 2011, p. 9). Nesse caso, trata-se de reportar as enunciações dos operadores do Direito com a intenção de se apropriar delas. O discurso reportado “[...] sofre as consequências das modalidades de recepção da palavra outra num determinado contexto histórico-social [...]” (PONZIO, 2011, p. 30), por isso os estudantes, tal qual era de se esperar, não se enunciam do nada, eles parecem recuperar, em seus dizeres, as representações ideológicas já materializadas em textos nos diferentes *gêneros* da *esfera*, considerando que o signo adquire *ubiquidade social*, é assinalado pelo horizonte axiológico dos grupos sociais no momento do uso (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 40).

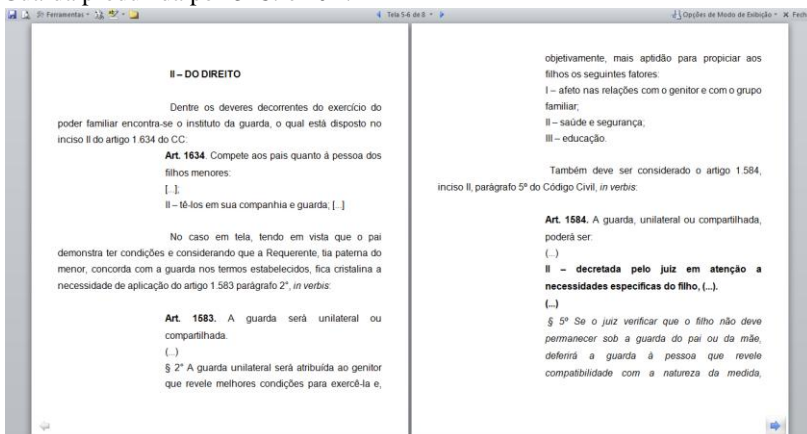
Na apresentação dos fatos, o estudante de Direito, ao produzir seu texto, busca o convencimento do magistrado, *interactante* direto no *evento* em questão, agenciando, para isso, um conjunto de recursos linguísticos com marcação dessa busca de convencimento, a exemplo de conteúdo da Figura 8: “[...] o requerido nunca cumpriu com sua obrigação de prestar alimentos ao requerente”; “Aliás, não é só com a obrigação alimentar que o requerido está deixando de cumprir, mas também afetivamente, pois nunca procurou pelo requerente, que também necessita de amparo afetivo do pai”. De acordo com Ponzio (2011, p. 25), “A enunciação tem sempre um valor – tanto no sentido de que esta expressa uma avaliação, uma tomada de posição, quanto no sentido de que é objeto de avaliação – que remete para além do sistema dos valores que é a própria língua”. A forma como o texto se constrói na busca do convencimento sinaliza para a compreensão de que na *esfera jurídica* espera-se do operador do Direito que ele defenda o seu cliente, assumindo-se, na enunciação, como voz em nome desse mesmo cliente –, eis a tomada de posição, que será avaliada pelos juízes de acordo com

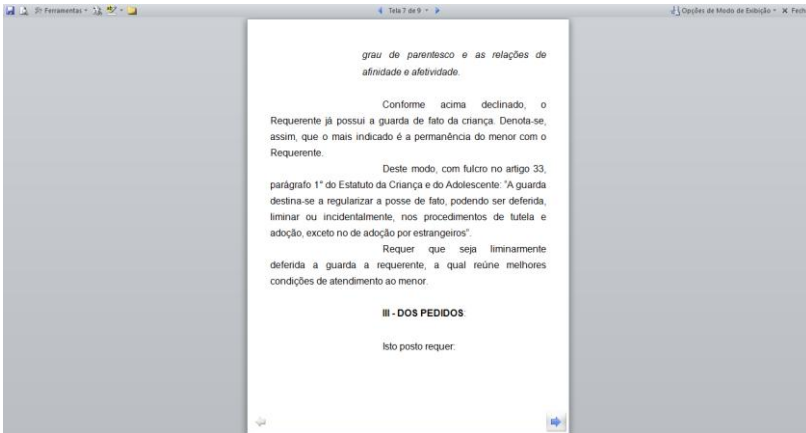
os sistemas de valores da *esfera* do Direito. Tal como aponta Volóshinov (2009 [1929]), trata-se das representações e inflexões que sofreram, no estágio da materialização verbal, a prova da expressão externa.

A apresentação dos *atos* compreende o início da argumentação que irá se completar com a fundamentação dos *atos*, com o *direito*, que consiste na evocação das *leis*, das *jurisprudências*, da *doutrina* ou dos *costumes*, fontes do Direito. Na fundamentação da argumentação, parte denominada como “Do Direito” ou “Do Mérito”, é o momento compreendido, tanto pelos professores como pelos estudantes, para *reportar* essas fontes. Isso, no nosso entendimento, implica apropriar-se do discurso dos legisladores, dos modos sociais de dizer da *esfera jurídica*. As falas de *BJF.*, no excerto (16), da professora *PDA.*, nos excertos (11) e (15), e do professor *GLE.*, no excerto (18), indicam que a orientação dos professores do Núcleo é *reportar* essas fontes, cuidando para não fazer apenas o ‘copia e cola’, tendo o cuidado de ater-se à situação de interação com o Judiciário, às mudanças das leis, aos fundamentos necessários para defesa dos clientes.

A partir do que normatiza o CPC (1973), como também a partir das falas dos participantes da pesquisa, também observamos que a materialização do ato de dizer pelas estudantes passa pelo *continuum reportar/ replicar*. Discutamos isso com mais vagar: na Figura 9 a seguir, podemos observar a fundamentação para a *petição*, com base nos fatos de que a ação compreende o pedido do pai, ex-presidiário, de reaver a guarda de seu filho, que se encontra sob os cuidados da tia:

Figura 9 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Ação de Modificação de Guarda produzida por *OIC.* e *BJF.*





Fonte: Geração de dados da autora

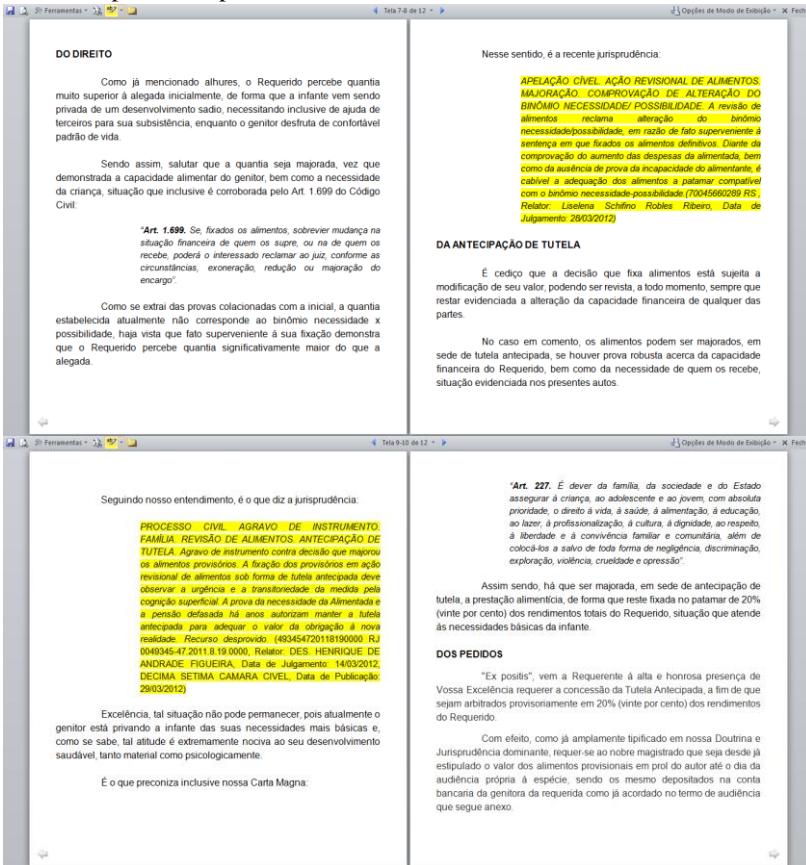
Analisando os fundamentos legais constantes na Figura 9, podemos dizer que, ao *reportar* o discurso da *lei*, as estudantes descrevem os artigos que dão direito ao pai de exercer a guarda do filho: os Artigos 1684, 1583 e 1584 do Código Civil, bem como o Artigo 33 do Estatuto da Criança e do Adolescente são evocados. Mesmo havendo a evocação adequada da voz do legislador em se tratando dos fundamentos, nossa imersão em campo – o que está registrado na nota de campo (23), como também na fala dos participantes (excerto 24) – nos permitiu observar que as leis eram consultadas, muitas vezes, em outras *petições*, os ‘modelos’ arquivados no Núcleo, não havendo pesquisa nas fontes originais: os compêndios legais em si mesmos. Havia casos em que o professor citava a lei, e outros estudantes de outras turmas também o faziam (conforme excerto 14).

Quando as estudantes buscam a lei em ‘modelos’, essa ação remete à *replicação* e, em nossa compreensão, historiciza gradualmente uma forma indireta de evocação das fontes do Direito: não a partir delas mesmas, mas a partir de excertos delas no texto de outrem. Entendemos que esse modo social de fazer, com esses contornos, já parece ser parte da *esfera* e, em o sendo, incide sobre a configuração da *esfera* como tal. Se essa interpretação procede, as novas tecnologias, no que tange ao ‘recorta-e-cola’, estariam facultando novos modos sociais de fazer, mas superficializando-os para atender – ou gerar – a pressa da contemporaneidade: não há mais tempo (ou demandas) para *encontrar* o legislador, o doutrinador e o jurista no âmbito da integralidade do texto por eles produzido.

Arriscamos supor que tais incidências implicariam uma mudança significativa na formação profissional dos bacharéis no que diz respeito à apropriação de tais modos sociais de dizer e modos sociais de fazer, o que se materializaria no que vimos em campo: participamos de raras ocasiões em que os textos legais e da *doutrina* eram consultados na origem, tomados em sua inteireza como tal e, por implicação, na sua complexidade contextual, teórica e epistemológica. Movências tais sugerem uma tutela *ad infinitum* do bacharel em formação: estaria sempre na dependência de alguém já ter estabelecido a relação entre as demandas postas no exercício do Direito e as fontes que a fundamentam. E, se assim o for, não teríamos formação e fato porque tais profissionais estariam indefinidamente em condição e heteronomia.

Analisando as *petições* que compõem nossa amostra derivada de pesquisa documental, em se tratando especificamente dos *fundamentos*, observamos que a evocação do discurso dos juízes, nas citações de *jurisprudências*, parece ter sido objeto de menor incidência – se comparada à *legislação* e à *doutrina* – desse movimento de *replicação*. Dentre os dezoito textos em *petição* que constituem o *corpus* documental desta tese, seis deles apresentam citações de *jurisprudência*, a maior parte delas levada a termo a partir de consulta de *sites* dos Tribunais. Essas citações convergem com os fatos relatados nas *petições* e parecem compor uma argumentação coerente em defesa dos clientes. A seguir, na Figura 10, um exemplo de ação revisional de alimentos, em que a genitora solicita ajuste de valores de pensão alimentícia pelo pai, valores que não condizem com as necessidades da criança, pedido para cuja fundamentação são apresentadas *jurisprudências*:

Figura 10 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Ação Revisional de Alimentos produzida por *OIC.* e *BJF.*



Fonte: Geração de dados da autora

As jurisprudências evocadas fundamentam o pedido de adequação de pensão, parecendo-nos coerentes com o conteúdo do pedido, em evidência do exercício de apropriação dos modos sociais de dizer da *esfera*, nos quais a voz de legisladores e de juízes destaca-se no ato de *reportar* o discurso dada a força coercitiva institucional no âmbito da qual essas vozes se projetam, o que nos leva ao conceito de *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]).

Na nossa vivência no Núcleo, reiteramos, observamos que as jurisprudências eram objeto de pesquisa nos *sites* dos Tribunais, no banco de dados onde podem ser encontradas as decisões dos juízes.

Nesses casos, entendemos que as estudantes reportavam os discursos dos juízes efetivamente, não se limitando a *replicar* as jurisprudências já evocadas em outras *petições* que lhes serviam de modelo.

(30) [...] elas farão um *Pedido de Reconsideração na Decisão de um pedido de liminar de concessão de medicamentos*. A aluna OIC. foi ter orientação com o professor. A aluna B.J.F. já foi à internet, consultou sites dos tribunais, buscar exemplos de julgados, porque elas precisavam de embasamento. (Diário de campo. Registro realizado em 02 de novembro de 2012)

Assim, na análise do *corpus* documental no que respeita aos textos em *petições* produzidos pelas estudantes participantes desta pesquisa, não identificamos replicação de jurisprudências, sugerindo, aqui, um movimento na direção do outro polo do *continuum* já mencionado: em direção a *reportar* de fato o discurso dos juízes na sua origem.

Ainda em nosso *corpus* documental, os textos nas *petições* também são fundamentados com a evocação à *doutrina*, mas, nesses casos, sempre por *replicação*. Analisadas, porém, as *petições* produzidas pelas estudantes, assim como já inferimos na seção anterior, a partir dos excertos (15), (16) e (19), enunciações dos professores PDA. e GLE., a evocação à doutrina é restrita. Das dezoito *petições* analisadas, apenas três delas reportavam o discurso de doutrinadores – replicando-os, como testemunhamos em nossa vivência em campo, de outras *petições* –, o que aparece na Figura 11 a seguir.

Figura 11 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Ação de Alimentos produzida por *DJH*. e *KAG*.

3. DO DIREITO

Consoante faz prova a certidão de nascimento do requerente (certidão em anexo) o requerido é pai do menor Impúbere, e tem a obrigação de prestar alimentos ao mesmo, bem como toda a assistência material e moral, inerentes ao que dispõe o artigo 227, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil in verbis:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à **alimentação**, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar** e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ainda, acerca da obrigação de prestar alimentos, alude o artigo 1.694, caput e § 1º do Código Civil:

Art. 1.694. Podem os parentes, os cônjuges ou companheiros pedir uns aos outros os alimentos de que necessitem para viver de modo compatível com a sua condição social, inclusive para atender às necessidades de sua educação.

©DINIZ, Maria Helena. Curso de direito civil brasileiro: direito de família, v. 5, p. 612.

§ 1º. Os alimentos devem ser fixados na proporção das necessidades do reclamante e dos recursos da pessoa obrigada.

Nesse mesmo sentido, determina a Lei n.º 5.478/68, em seu artigo 2º:

Art. 2º O credor, pessoalmente ou por intermédio de advogado, dirigirá-se ao juiz competente, qualificando-se, e exporá suas necessidades, provando, apenas, o parentesco ou a obrigação de alimentar do devedor, indicando seu nome e sobrenome, residência ou local de trabalho, profissão e naturalidade, quanto ganha aproximadamente ou os recursos que dispõe.

O requerido não está cumprindo com sua obrigação de prestar alimentos ao filho menor, a qual é dever de ambos os genitores, sendo que a genitora dentro do limite de suas possibilidades já as cumpre.

Nesse ínterim ensina Diniz: ao discorrer que "A obrigação de prestar alimentos é recíproca [...]".

Dessa maneira, digno Vossa Excelência fixar que o requerido pague o valor de 30% (trinta por cento) do salário mínimo, como obrigação de prestação de alimentos, para o requerente. O referido pagamento deverá ser efetuado até o dia 10 (dez) de cada mês, em conta poupança de titularidade da genitora.

Com base no que dispõe a Lei n.º 5.478/68, que em seu artigo 4º determina:

Art. 4º Ao despachar o pedido, o juiz fixará desde logo alimentos provisórios a serem pagos pelo devedor, salvo se o credor expressamente declarar que deles não necessita.

4. DOS PEDIDOS

Diante do exposto, requer:

©DINIZ, Maria Helena. Curso de direito civil brasileiro: direito de família, v. 5, p. 635.

Fonte: Geração de dados da autora

No texto da *petição* ao qual corresponde essa mesma Figura 11, são mencionados estudos de dois doutrinadores a respeito desse direito, ambos evocação em *replicação* e, no caso de um deles – Orlando Gomes – a natureza indireta da *replicação* recrudescer porque constitui um *apud*. Neste caso, a *doutrina* é evocada para dar direito quanto à pensão alimentícia para criança menor. Entendemos que essa *replicação* é favorecida por uma característica de Núcleos como este que é campo de pesquisa: lidar com casos de menor complexidade, dentre os quais *ações de alimentos* tendem a ser recorrentes, sobretudo porque nelas inferimos haver ainda dois componentes de historicizada fragilidade: o

gênero antropológico feminino e a condição e vulnerabilidade social. Na maior parte das vezes, os *requerentes/demandantes* do Direito em ações tais são mulheres de estratos socioeconômicos desfavorecidos e caracterizadas por baixos níveis de escolaridade (com base em ALMEIDA, 2013). Havendo, assim, um número expressivo de ações dessa natureza, há repertório delas à disposição no Núcleo, o que favorece o ato de *replicar*.

As estudantes, da mesma forma que com as leis, evocam o discurso dos doutrinadores, para fundamentar o direito de seus clientes. No *ato de dizer* com a *doutrina*, a origem de suas enunciações tende a requerer uma familiarização mais efetiva com a *esfera* e vivências mais recorrentes nela. Pelas nossas observações, durante o estágio no Núcleo, as estudantes não recorriam a materiais desse tipo, como já explicitamos na seção anterior. Assim, concluímos que, novamente, incidia a *replicação* da voz de outrem: aqui, teríamos o *encontro* ‘indireto’ com a voz do doutrinador, voz que é tomada avulsamente, extraída do contexto em que foi efetivamente ‘auscultada’, o que, na verdade, coloca em xeque até mesmo a condição de *encontro*.

A *doutrina* evocada parece-nos coerente com a natureza do pedido, o que sinaliza para a adequação do *ato de dizer* à situação de interação, em observância às normatizações da *esfera*. Não observamos, entretanto, consultas a fontes em artefatos (com base em HAMILTON, 2000) físicos ou virtuais, a exemplos de leitura em livros ou artigos acadêmicos nesses suportes. Como já discutimos na seção anterior, a evocação à *doutrina* pelos estudantes de Direito implica tomar deles um tempo maior para a leitura, a análise das reflexões, a seleção de conteúdos, implica a leitura que exige ‘levantar os olhos e pensar’ (com base em PONZIO, 2011). As atividades de ler, estudar, analisar e sintetizar os estudos dos doutrinadores, selecionando as interpretações coerentes com a lei, com os fatos, implica tempo e dedicação. É preciso relacionar adequadamente os fatos da ação com a interpretação dos doutrinadores, para os operadores do Direito não correrem o risco de confrontar ideias e concepções produzindo incoerências.

Sobre isso, não observamos nem registramos ocorrências dessas situações em notas de campo, tais como discussões sobre livros lidos, menção a doutrinadores, às suas obras. No nosso entendimento, as estudantes, pelo número de inserções de *doutrina* em seus textos, não se apropriaram efetivamente de tais usos fundamentais nos modos sociais de dizer da *esfera*, na interpretação mais profunda das ideologias também materializadas pelos doutrinadores, em publicações cuja função é discutir sobre a lei, no exercício do processo hermenêutico

característico da *esfera*. Em se tratando, pois, da evocação da voz dos doutrinadores – rarefeitas na amostra que compõe nosso *corpus* documental –, quando ocorre, seguramente, reiteramos, coloca em xeque o *encontro* efetivo das estudantes com tais doutrinadores, porque se trata de um processo abreviado pelo recurso à *replicação* de ‘modelos’.

Sobre os *costumes*, entendidos como fonte do Direito, não observamos evocação a eles nos textos produzidos nas *petições*. Tal como a fala dos entrevistados, os *costumes* não representam, como as demais fontes, dizeres de validade reconhecida na vivência cotidiana do Direito, embora sejam legitimados formalmente como tal. Pelas falas dos professores – como nos parece claro nos excertos (15), (16) e (20) –, os estudantes devem fundamentar as *petições*, primeiramente com as *leis*, depois com as *jurisprudências* e, como recurso adicional, podem evocar a *doutrina*. Nessa linearidade e no âmbito da *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]) parece-nos clara a força institucional, mais efetivamente consolidada nos dois ‘Poderes da República’, dos quais emanam as leis e nos quais são aplicadas. A interpretação do doutrinador e a ‘sabedoria’ dos *costumes* têm menor força de convencimento possivelmente porque não emanem diretamente do universo coercitivo desses poderes.

Não há menção a *costumes*, não há uso deles nos textos, e isso nos parece indício de fonte não avalizada de fato pelos *interactantes* dessa *esfera*. Como registramos em capítulos anteriores, Volóshinov (2009 [1929], p. 137) entende que a produção de enunciados se dá pelos “[...] estratos más profundos de su estructura se determinan por las relaciones sociales más duraderas y profundas de las cuales el hablante participa”¹⁸⁰ (p. 114). Assim, o processo de formação da subjetividade é originário do fluxo do movimento cotidiano (GERALDI, 2010b), do contexto cultural saturado de significados e valores. Nesse sentido, apesar de a literatura do Direito apresentar como fonte os *costumes*, essa fonte não é nem referenciada na fala dos *interactantes* nem é reportada nos *atos de dizer* materializados em *gêneros* produzidos pelas estudantes participantes desta pesquisa.

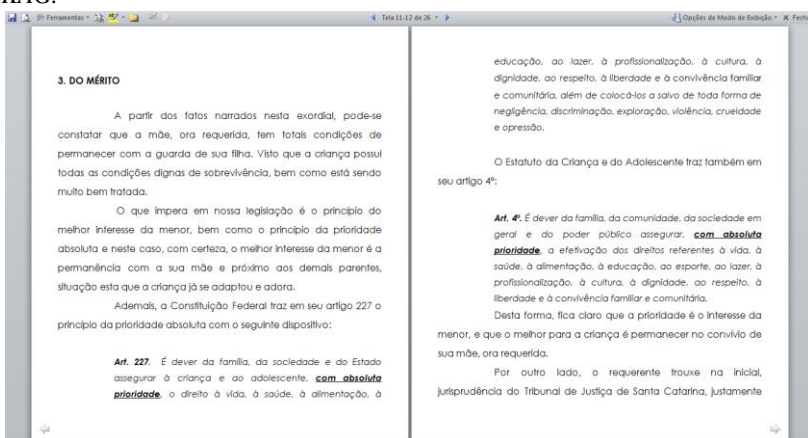
Sobre a parte “Dos Direitos” das *petições*, as estudantes evocam as fontes coerentemente com o conteúdo dos fatos, de forma a fundamentar os argumentos a favor de seu cliente. Para isso, elas avaliam as enunciações produzidas pelos membros da *esfera* – os

¹⁸⁰ Tradução: “[...] camadas mais profundas da estrutura devem ser determinadas pelas relações sociais mais duradouras e profundas do que o falante participa”.

legisladores, os juízes e os doutrinadores –, selecionam aquelas que podem contribuir para o arrazoado, quer o façam por *replicação* ou por *reportar* de fato o discurso. Ao fazê-lo movendo-se no mencionado *continuum* –, os estudantes empreendem o processo de apropriação da *ideologia* da *esfera* do Direito, já que estão interpretando e materializando os valores ideológicos, as representações ali historicizadas. Evocar as fontes do Direito na argumentação jurídica em defesa de seus clientes implica compreender as relações instituídas pelos *interactantes* na *esfera*, na busca de fazer-se *insider* nela (com base em KRAMSCH, 1998).

No texto em *petição*, registrado na Figura 12 a seguir, pareceu-nos haver a apropriação desses dizeres na elaboração dos fundamentos da *petição* em questão, uma *petição de contestação* produzida pelas estudantes KAG. e DJH., em agosto de 2013, terceiro semestre de seu estágio no Núcleo, ou seja, período de finalização de aprendizagem nesse espaço. Neste exemplar, textualizam-se os fundamentos – neste caso, *reportando* de fato as mencionadas fontes –, o que nos parece uma amostra da apropriação dos modos sociais de dizer da esfera, se considerado o encadeamento das informações. A *petição* contesta a ação movida pelo pai de uma criança de dois anos, que requer a guarda de sua filha por alegar maus tratos pela mãe, quem detém a guarda até então.

Figura 12 – Dimensão verbal da *petição* de Contestação produzida por DJH. e KAG.



Informando no que tange a guarda de filhos menores, concorrendo os pais em igualdade de condições, prefere a mãe a guarda da criança, levando-se em conta o melhor interesse da menor.

Ademais, é entendimento também do Tribunal de Justiça de Santa Catarina que a preferência é que a criança permaneça sobre a guarda do genitor que já a detinha e que lhe dispensa o carinho e amor necessários, neste caso, da mãe da menor:

APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE MODIFICAÇÃO DE GUARDA C/C EXONERAÇÃO DE ALIMENTOS. GUARDA DE FILHOS MENORES ESTABELECID CONSENSUALMENTE EM FAVOR DO GENITOR. INSURGÊNCIA DA MÃE, QUE ALUDE MELHORES CONDIÇÕES DE EXERCER A GUARDA. CRIANÇAS BEM ASSISTIDAS PELO GUARDIÃO. INEXISTÊNCIA DE CONDUTA DESABONADORA E PREJUDICIAL AOS MENORES. CONTEXTO PROBATÓRIO QUE INDICA QUE OS INFANTES SE ENCONTRAM INSERIDOS EM AMBIENTE FAMILIAR SAUDÁVEL E ADEQUADO AO SEU

CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO. MANUTENÇÃO DA GUARDA COM O PAI, CONSOANTE O MELHOR INTERESSE DOS MENORES. SENTENÇA MANTIDA. RECURSO CONHECIDO E DESPROVIDO. A guarda dos filhos deve sempre ser concedida segundo o melhor interesse da criança, de forma a preencher todos os aspectos referentes ao seu pleno desenvolvimento, sejam eles econômicos, educacionais, emocionais, psicológicos ou afetivos. Em se tratando de guarda de filhos menores, exceto se constatada situação de risco, **devem permanecer as crianças sob a responsabilidade do genitor que já a detém**, porquanto a adaptação dos infantes já se concretizou naquele lar, causando-lhes transtornos a modificação de ambiente e de rotina familiar. (TJSC.AC 20120062069 SC 2012.006206-9. Des. Stanley da Silva Braga) (grifamos).

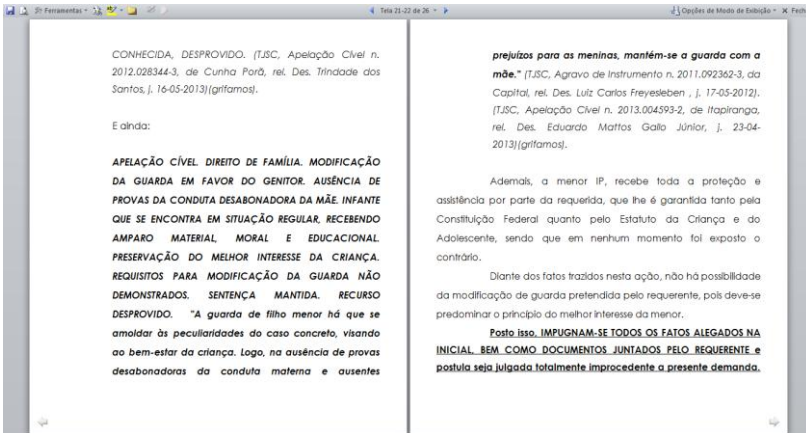
Segue ainda a jurisprudência Catarinense:

AÇÃO DE SEPARAÇÃO JUDICIAL CUMULADA COM PARTILHA DE BENS. GUARDA DE MENOR E PENSÃO ALIMENTÍCIA. RECURSO DO RÉU. JUSTIÇA GRATUITA INDEFERIDA. PLETO DE MODIFICAÇÃO DE GUARDA. PROTEÇÃO DOS INTERESSES DO MENOR. INFANTE QUE DESDE A SEPARAÇÃO PERMANECER SOB A GUARDA DA MÃE. AUSÊNCIA DE SITUAÇÃO PECULIAR CAPAZ DE JUSTIFICAR A MODIFICAÇÃO DE GUARDA PRETENDIDA PELO RÉU. PODER DE FAMÍLIA QUE DEVERÁ SER EXERCIDO POR AMBOS GENITORES AINDA QUE O INFANTE ESTEJA SOB A GUARDA DA MÃE. OBRIGAÇÃO DOS GENITORES DE PROPORCIONAR AO INFANTE AFETO E EQUILÍBRIO PSÍQUICO ESSENCIAIS À SUA FORMAÇÃO. MENOR QUE DEVERÁ PERMANECER SOB A GUARDA DE SUA GENITORA SENDO MANTIDO O DIREITO DE VISITAS. RÉU QUE CONSTITUIU NOVA FAMÍLIA MANTENDO PADRÃO DE VIDA INCOMPATÍVEL COM A RENDA MENSAL PERCEBIDA. PENSÃO ALIMENTÍCIA MANTIDA. INSURGÊNCIA CONTRA A

PARTILHA DE BENS. VEÍCULO GOL ANO 93 E MOTOCICLETA SUZUKI VENDIDOS PARA PAGAMENTO DE DÍVIDAS DO CASAL. BENS QUE POSSUÍAM VALORES SUPERIORES AO VALOR DO DÉBITO QUITADO. DIFERENÇA DE VALORES QUE DEVERÁ SER PARTILHADO ENTRE OS LITIGANTES. VEÍCULO GOL ANO 2002 VENDIDO A TERCEIROS ATRAVÉS DE PROCURAÇÃO NA CONSTÂNCIA DO CASAMENTO. AUTORA QUE TINHA CONHECIMENTO DA VENDA DO AUTOMÓVEL VEÍCULO QUE DEVERÁ SER EXCLUÍDO DA PARTILHA. SALDO EXISTENTE NA CONTA BANCÁRIA DO CASAL NO MÊS DE MARÇO DE 2008 QUE DEVERÁ SER PARTILHADO. VALORES CONSIGNADOS NAS NOTAS PROMISSÓRIAS QUE NÃO CONDIZEM COM O VALOR DOS DEPÓSITOS REALIZADOS NA CONTA CORRENTE DO CASAL REFERENTE A VENDA DA CASA NA PRAIA GRANDE. IMÓVEL QUE ERA DA PROPRIEDADE DO GENITOR DO RÉU. BENEFETORIAS REALIZADAS PELO CASAL QUE VALORIZARAM O BEM. VALOR REFERENTE A VENDA DO

<p>IMÓVEL QUE DEVERÁ SER PARTILHADO ENTRE O CASAL, DEVENDO SER EXCLUÍDO SOMENTE O VALOR PAGO EXCLUSIVAMENTE PELO PAI DO RÉU A ÉPOCA DA AQUISIÇÃO. ALUGUERES DA SALA COMERCIAL LOCALIZADA EM ARARANGUÁ, DE PROPRIEDADE DO CASAL, QUE DEVERÁ SER PARTILHADO ENTRE OS LIGITANTES, HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS MANTIDOS. RECURSO CONHECIDO E PARCIALMENTE PROVIDO. O poder de família deverá ser mantido após a fim do casamento, devendo ser exercido pelos genitores de forma conjunta, proporcionando ao infante afeto e equilíbrio psíquico essenciais à sua formação ainda que o menor esteja sob a guarda de um dos genitores. Assim, inexistindo prova nos autos que desabone a genitora no exercício do poder familiar, não se mostra prudente a modificação da guarda, neste momento, em desfavor daquela que há muito detém a guarda do menor. (TJSC, Apelação Cível n. 2012.059369-8, de Santa Rosa do Sul, rel. Des. Saul Stell, J. 26-03-2013). (grifamos).</p>	<p>Acerca do princípio do melhor interesse da menor, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 3º, prevê o princípio da proteção Integral, onde há a necessidade de respeitar os direitos fundamentais da criança e do adolescente, bem como que as ações devem ser tomadas sempre levando em consideração o que é melhor para a menor:</p> <p>Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção Integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.</p> <p>Dessa forma, em se tratando de guarda ou modificação de guarda, deve-se observar sempre o melhor interesse do infante.</p>
--	---

<p>Assim, é o entendimento do Egrégio Tribunal de Justiça de Santa Catarina:</p> <p>DIREITO DE FAMÍLIA. FILHO MENOR SOB A GUARDA MATERNA. PRETENSÃO DO PAI À SUA MODIFICAÇÃO. PLEITO DESACOLHIDO. GUARDA UNILATERAL NEGADA AO REQUERENTE. AUSÊNCIA DE FATOS DESABONADORES DA CONDUTA DA MÃE. PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA. OBSERVÂNCIA. "DECISUM" CONFIRMADO. 1) O critério balizador que deve orientar o Julgador, em hipóteses de guarda de filho, é com preponderância o do interesse ou da conveniência do menor, que deve se sobrepor, sempre, sobre eventuais direitos ou prerrogativas que entendam ter os pais. Observado esse critério, estando preenchidos todos os aspectos referentes ao perfeito desenvolvimento do menor, sejam eles de caráter econômico, emocional ou psicológico, comprovado suficientemente que a manutenção do</p>	<p>menor no lar materno preserva de forma satisfatória os seus interesses, não há razões jurídicas de relevância que autorizem a modificação da guarda unilateralmente. 2) A vontade do adolescente de morar com o genitor, tão-só porque este possui mais tempo disponível para brincadeiras e reside próximo à casa dos seus amigos, não constitui motivo relevante para modificar a sua guarda, quando esta vem sendo exercida adequadamente pela mãe, com a manifestação do menor refletindo apenas a sua visão sobre a vida, de forma perfeitamente condizente com a idade em que encontra ele. JUSTIÇA GRATUITA. BENEFÍCIO JÁ DEFERIDO NA INSTÂNCIA SINGULAR. INTERESSE RECURSAL AUSENTE. Carece o autor de interesse recursal, a inibir a conhecimento da Insurgência, quando postula ele a obtenção, em grau apelatório, da gratuidade judicial, benefício esse que, todavia, já lhe foi expressamente deferido na Instância "a quo". RECURSO CONHECIDO EM PARTE E, NA PARTE</p>
---	---



Fonte: Geração de dados da autora

Parece-nos que este exemplar materializa o entendimento das estudantes de que é preciso recorrer às diversas fontes do Direito em situações de maior complexidade, na busca de fazê-lo de forma consistente e coerente com a situação que se apresenta. Na *petição de contestação*, segundo o CPC (1973), Artigo 301, o conteúdo dos fundamentos deve focalizar o teor da alegação. Aqui, possivelmente por se tratar de um caso de maior complexidade, o ato de replicar fica inviabilizado na origem.

Em nossa análise, os fundamentos utilizados, a lei maior, a Constituição Federativa do Brasil, vai ao encontro do fato de que “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida [...] à convivência familiar [...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência [...] e opressão”. Com base nesse Artigo, inferimos que as estudantes entendem que a lei deve ser primeiramente citada, especialmente a Constituição, tal como orientou a professora PDA. no excerto (11). Para reforçar esse direito, tais estudantes citam outra lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, remetendo novamente à *ideologia oficial* avalizada pelos juízes, seguindo novamente a orientação da professora. Da mesma forma, essa orientação dada no excerto (11) se manifesta quando elas buscam, nas jurisprudências, a fundamentação de seu pedido. Como a professora informa, primeiro deve ser evocada a *lei*, depois a *jurisprudência*, fontes que *reportam* o discurso dos legisladores, dos juízes. Na busca de jurisprudências no *site* do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, as estudantes aludem a sentenças que indicam a progenitora, mesmo caso que elas defendem, como a que

melhor apresenta condições de ficar com a guarda do filho, já que não há provas que a desabonem:

APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE MODIFICAÇÃO DE GUARDA C/C EXONERAÇÃO DE ALIMENTOS. GUARDA DE FILHOS MENORES ESTABELECIDADA CONSENSUALMENTE EM FAVOR DO GENITOR. INSURGÊNCIA DA MÃE, QUE ALUDE MELHORES CONDIÇÕES DE EXERCER A GUARDA. CRIANÇAS BEM ASSISTIDAS PELO GUARDIÃO. INEXISTÊNCIA DE CONDUTA DESABONADORA E PREJUDICIAL AOS MENORES. [...] (TJSC. AC 20120062069 SC 2012.006206-9, Des. Stanley da Silva Braga)

Da mesma forma, na outra *jurisprudência* apresentada, as estudantes ressaltaram a falta de provas contra a sua cliente:

[...] inexistindo prova nos autos que desabone a genitora no exercício do poder familiar, não se mostra prudente a modificação da guarda, neste momento, em desfavor daquela que há muito detém a guarda do menor. (TJSC, Apelação Cível n. 2012.059369-8, de Santa Rosa do Sul, rel. Des. Saul Steil, j. 26-03-2013)

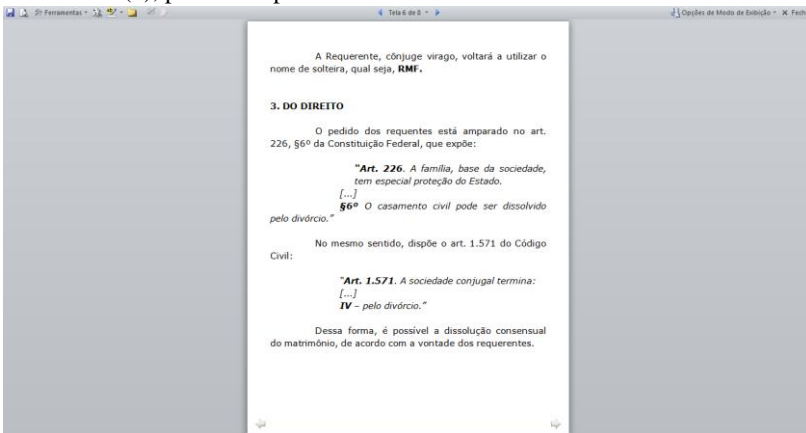
As estudantes se valem ainda de uma terceira citação de *jurisprudência*, demonstrando compreensão de que, quanto mais evocações às vozes dos juízes, mais elas tendem a garantir a decisão em favor de sua cliente.

Observado esse critério, estando preenchidos todos os aspectos referentes ao perfeito desenvolvimento do menor, sejam eles de caráter econômico, emocional ou psicológico, comprovado suficientemente que a manutenção do menor no lar materno preserva de forma satisfatória os seus interesses, não há razões jurídicas de relevância que autorizem a modificação da guarda unilateralmente. (TJSC, Apelação Cível n. 2012.028344-3, de Cunha Porã, rel. Des. Trindade dos Santos, j. 16-05-2013, grifos no original.)

As datas recentes das citações também parecem nos indicar um cuidado com a pesquisa dessa fonte do Direito, transcendendo a simples *replicação* de ‘modelos’, já que não haveria exemplares disponíveis nos bancos de dados com datas tão recentes, do ano em que elas estagiam e produzem textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* como as *petições*. Assim, inferimos que os estudantes parecem gradualmente passar a compreender que a apropriação da *ideologia* da *esfera* do Direito implica interpretar e materializar os valores ideológicos, as representações ali historicizadas, relações instituídas pelos *interactantes* na *esfera*. Tal ação possibilita-lhes fazerem-se paulatinamente *insiders* nesse meio. Os dois arrazoados, bem encadeados e coerentes com os fatos apresentados fundamentam adequadamente o direito da mãe de permanecer com a filha, já que não há fatos que a desabonem, constituindo prioritário o interesse da criança/ adolescente.

Por outro lado e tendo presente o *continuum replicação-reportar*, os textos em *petições* em análise apresentam também indícios de *replicação* de ‘modelos’, na produção de ações de divórcio consensual, guarda consensual, tal como informado por *BJF*. no excerto (23). Isso pode ser observado nas Figuras 13 e 14 a seguir, que mostram a *replicação* da seção de fundamentos jurídicos.

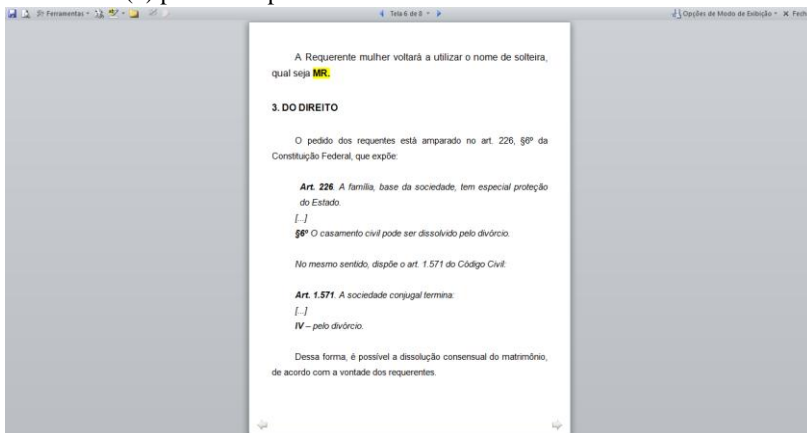
Figura 13 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Ação de Divórcio Consensual (1), produzida por *OIC*. e *BJF*.



Fonte: Geração de dados da autora

Comparando a Figura (13) com a (14), podemos observar os mesmos fundamentos:

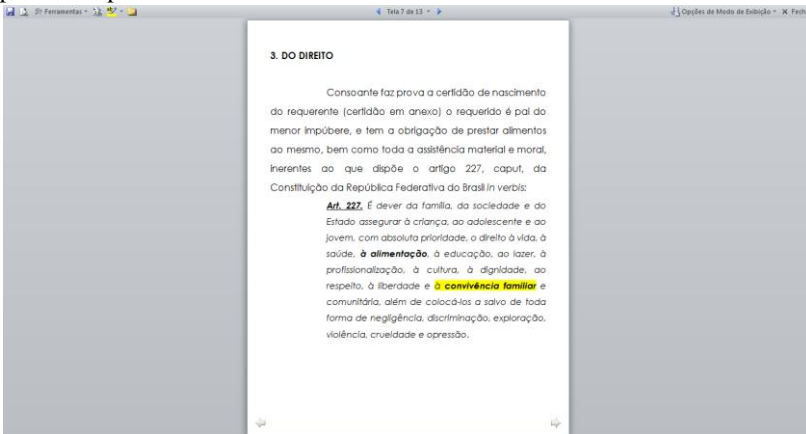
Figura 14 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Ação de Divórcio Consensual (2) produzida por *OIC*. e *BJF*.



Fonte: Geração de dados da autora

Há também indícios de *replicação* na Figura 15 a seguir: na parte dos *fundamentos*, consta uma expressão grifada que não condiz com o conteúdo dos fatos, pois o pedido trata de “alimentos” e não requer “a convivência” com o pai. Assim, não haveria necessidade de o conteúdo abordar tal enfoque, nem da expressão “à convivência familiar” estar negritada. Isso parece claramente decorrência de as estudantes terem utilizado ‘modelo’ arquivado no Núcleo, sem o cuidado de ‘limpar’ as marcas daquele *eventicidade* na inclusão da nova situação contextual.

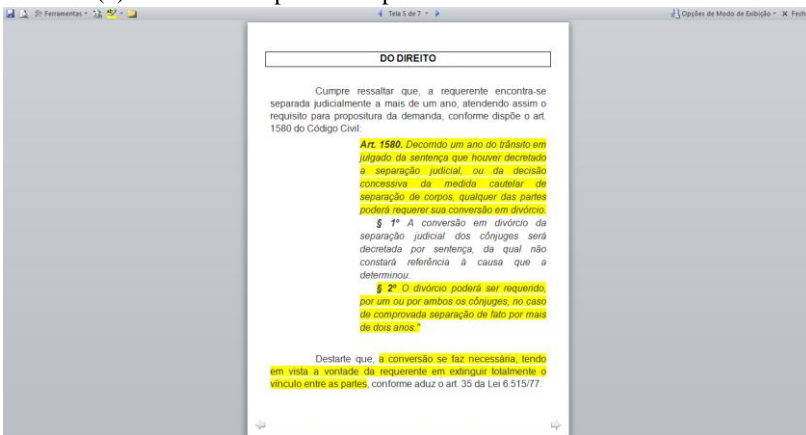
Figura 15 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Ação de Alimentos produzida por DJH. e KAG.



Fonte: Geração de dados da autora

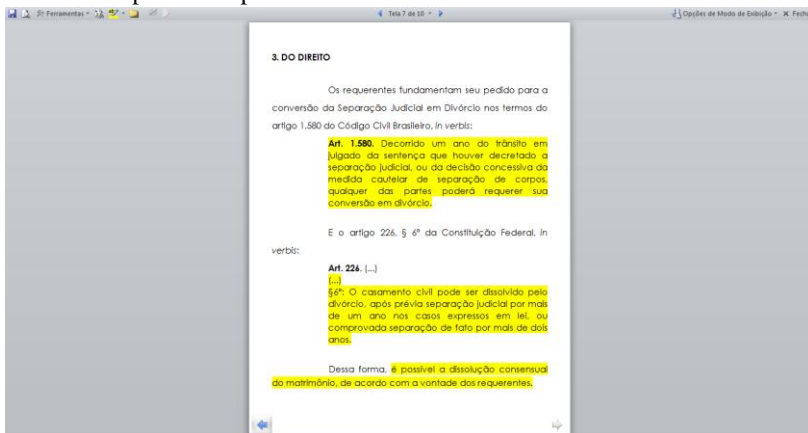
Na *replicação*, também ocorre evocação das mesmas fontes, tal como a *lei*, a exemplo do que podemos observar nos excertos de texto nas *petições* a seguir, apresentadas em sequência para melhor visualização:

Figura 16 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Conversão de Separação em Divórcio (1) da cliente SS. produzida por OIC. e B.JF.



Fonte: Geração de dados da autora

Figura 17 – Petição Inicial de Conversão de Separação em Divórcio (2) da cliente IAW, produzida por KAG. e DJH.

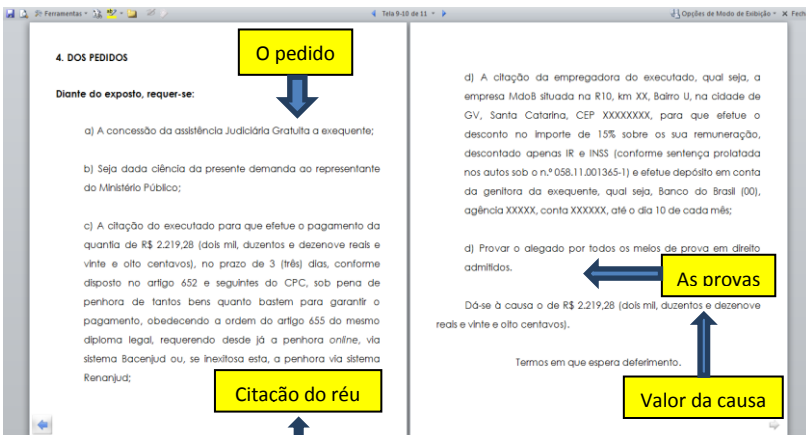


Fonte: Geração de dados da autora

Compreendemos, então, que, de acordo com as falas dos entrevistados, a seção correspondente a “Do Direito” necessariamente precisaria ser elaborada *reportando* o discurso dos membros da *esfera*, já que o *ato de dizer* materializado no gênero *petição*, textualizado dessa forma, sinalizaria para a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera*. *Replicar* ‘modelos’ suscita abreviação de autoria dos dizeres, incide negativamente sobre o apropriar-se de fato dos modos sociais de dizer da *esfera*, pois, como já mencionamos na seção anterior, “[...] o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos [...] Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 36). Na nossa interpretação, replicar conteúdos de ‘modelos’, sem *encontrar-se* efetivamente com o legislador, com os juristas, com os doutrinadores obstrui esse movimento, pois não se desenvolve o *excedente de visão* e o conhecimento necessários para tal (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Analisando outras seções dos textos materializados nas *petições* em estudo, também requeridas pelo CPC (1973), conforme já mencionadas: o *pedido*, com as suas especificações; o *valor da causa*; *as provas* da verdade dos fatos; o *requerimento para a citação do réu*, observamos que elas são textualizadas em um único bloco, conforme a Figura 18 a seguir:

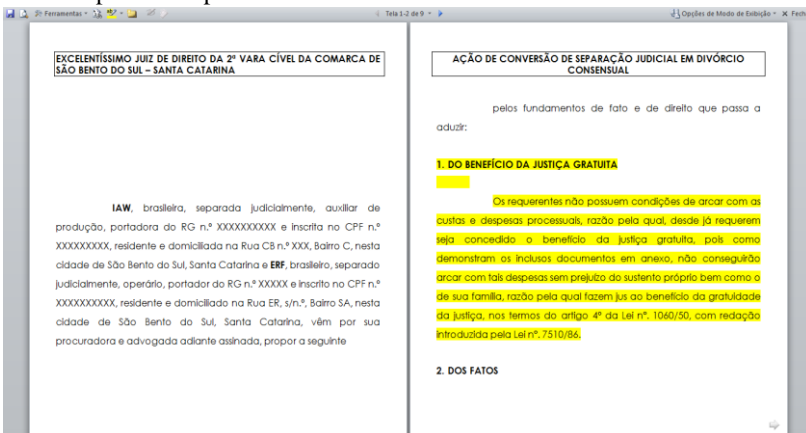
Figura 18 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Execução de Alimentos produzida por KAG. e DJH.



Fonte: Geração de dados da autora

Há alguns exemplares, porém, que não desenvolvem essa seção dessa forma, não seguindo as normas do Artigo 282 do CPC (1973): o pedido de justiça gratuita foi antecipado neste texto da Figura 19, ao que parece para dar ênfase a ele.

Figura 19 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Conversão de Separação em Divórcio produzida por KAG. e DJH.



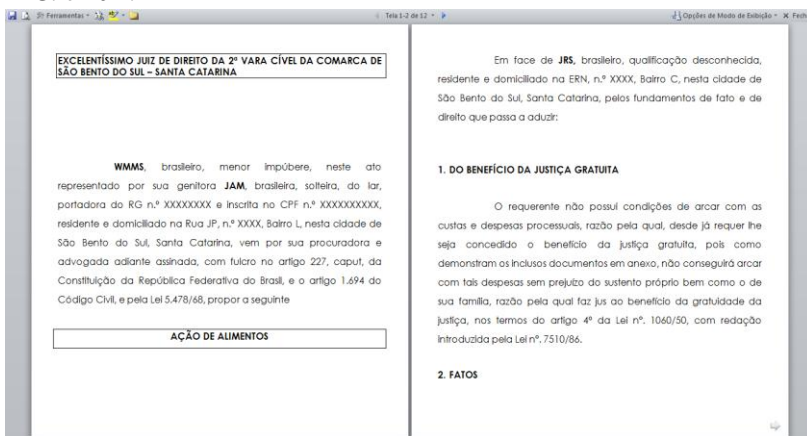
Fonte: Geração de dados da autora

De acordo com o conteúdo do trecho grifado nesta Figura, entendemos que se trata de um pedido de Justiça gratuita ao cliente. Na

petição da Figura 18, observamos que este pedido consta na seção “Dos Pedidos”, o que subentende que os estudantes compreendiam se tratar se um dos itens do *pedido*.

Analisando o *corpus* em questão, em nossos dados documentais, em dez das *petições* aparece o pedido de Justiça gratuita como no exemplo da Figura 19 imediatamente anterior; e sete delas apresentam o requerimento de Justiça gratuita na seção “Dos Pedidos”. Nos dez pedidos, há *replicação* desse texto exposto na Figura 19, conforme mais um exemplo:

Figura 20 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Alimentos produzida por KAG. e DJH.



Fonte: Geração de dados da autora

Inferimos, inicialmente, que esse uso teria razão de ser porque a *petição* trata de *alimentos, medicamentos*, cujos clientes são crianças ou doentes que se caracterizam por necessidades urgentes; entretanto, na *petição* veiculada na Figura 20, as estudantes utilizaram tal seção para ação de divórcio, o que subentende *replicação* que, inferimos, foi orientada pelos professores, na correção dos textos, e depois, com o entendimento das estudantes de que se trataria de parte a ser inserida nas *petições* do Núcleo, *replicadas* nos demais textos produzidos. Entendemos, assim, que o comportamento de os operadores do Direito não observarem a norma estabelecida pelo Artigo 282 – segundo a qual o(s) pedido(s) seria(m) apresentado(s) nas seções finais –, corresponderia a uma ressignificação da norma derivada do uso, da situação de interação com o Judiciário, no fluxo do movimento e das interações, considerando que os nossos enunciados são resultado da

interação com outros indivíduos socialmente organizados (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Apesar de únicas e irrepetíveis, as palavras refletem e refratam os acontecimentos, carregadas de representações instituídas pelos *interactantes* dos grupos sociais.

Nas petições de *KAG.* e *DJH.*, constatamos que as seções “Dos Pedidos” eram configuradas da mesma forma, tal como exposto na Figura 18. Já nas petições de *BJF.* e *OIC.* a configuração variou no agenciamento de recursos linguísticos – gramaticais e lexicais –, pois as estudantes utilizaram uma linguagem mais formal, tal como a linguagem jurídica, bem como construção de frases menos simples, comparadas aos usos de *KAG.* e *DJH.*:

Figura 21 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Medicamentos por *OIC.* e *BJF.*

DA ANTECIPAÇÃO DE TUTELA

O atendimento do pedido formulado pelo autor, guarda estreita relação com a manutenção da vida e da saúde, o que é **RELEVANTE e URGENTE.**

Diante da necessidade e iminente risco à saúde e à própria vida, reclama pelo caso em hipótese a concessão liminar da antecipação da tutela pretendida, *inaudita altera pars*, nos termos do disposto no artigo 273, inciso I do CPC.

Assim, a antecipação da tutela urge e impera, porquanto o provimento da preleensão a final poderá ser inócuo para prevenir os danos causados à saúde do autor, que se encontra despoído de qualquer possibilidade de progresso no tratamento sem que lhe sejam concedidos os medicamentos já listados.

Relevante, portanto, é o fundamento da lide, pois presentes estão o *fumus boni iuris* e o *periculum in mora*.

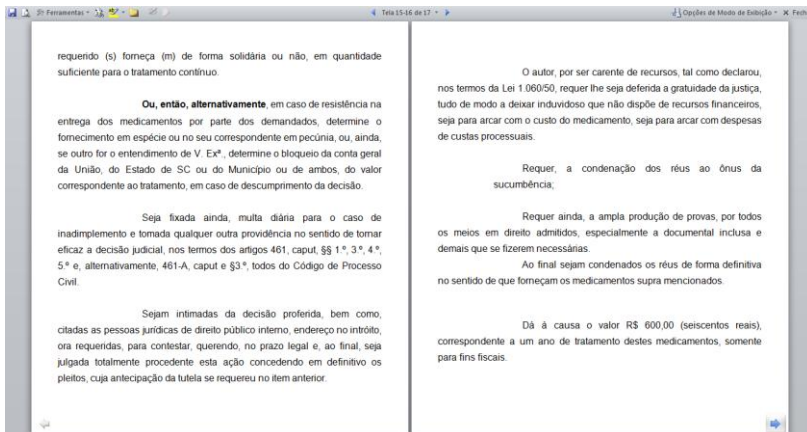
Desta forma, presentes os requisitos objetivos e subjetivos, diante da aparência do bom direito e do perigo da demora, conforme já foi ressaltado, impera a concessão da liminar.

Em caso do deferimento da tutela antecipada, não havendo atendimento integral por parte dos requeridos **dentro do prazo fixado**, aguarda-se a continuação de multa diária, por valor a ser arbitrado por Vossa Excelência.

O autor necessita mensalmente de:

01 ZOLADEX 3,6mg-01 ampola mensal SCI/Continua
01 AMPOLA SC mensal continua

Considerando-se que o autor necessita do uso contínuo do medicamento **ZOLADEX 3,6mg** ponderando a forte prova documental acostada, que comprova a doença, bem como a recomendação médica, aliada a hipossuficiência, tendo por fulcro os dispositivos constitucionais do art. 5º, caput e art. 196, c/c: art. 23, II, seja deferida **LIMINARMENTE a ANTECIPAÇÃO DA TUTELA DE MÉRITO** para determinar que o/



Fonte: Geração de dados da autora

Como descrevemos no capítulo Procedimentos Metodológicos desta tese, *OIC*, atua em escritório de advocacia há dois anos e vivencia, por meio da interação com o seu chefe, essas relações de poder instituídas na Judiciário. Essa pode ser uma das razões de essa estudante valer-se de diferentes formas de textualização em seus *atos de dizer*, na interação com juízes, formas que se caracterizam por modos diferenciados de valorar as situações. Trata-se de uma inferência decorrente de suas falas nas entrevistas, conforme o excerto (18), fragmento de enunciado do professor *GLE*. Como registramos anteriormente, a valoração no *signo* é dada pela época e pelo grupo social nos quais o signo atua na cadeia ideológica. O *signo*, pois, tem lugar nas situações de interação, quando se relacionam e se integram valores sócio-histórico-culturais. Assim, a origem do *signo ideológico* não é individual, mas interindividual (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

Por fim, analisados os exemplares de textos nas *petições*, um deles nos chamou a atenção por sua configuração diferenciada: apesar de não haver títulos, podemos delimitar as seguintes seções, cujo conteúdo também se refere aos dados solicitados pelo artigo 282 do CPC (1973).

Figura 22 – Dimensão verbal da *petição inicial* de Alimentos Consensual por *OIC*, e *BJF*.

The figure consists of three screenshots of a legal document, likely a petition for alimony, with yellow boxes and arrows highlighting specific sections:

- Top Screenshot:**
 - Endereçamento:** A yellow box with an arrow pointing to the address of the court: "EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA VARA CÍVEL DA COMARCA DE MOGI DAS CRUZES/SP".
 - Requerentes:** A yellow box with an arrow pointing to the names of the parties: "LIS, menor impúbere, nascido em XXXXX, representado por sua genitora MAP, RG: XXXX e CPF XXXXXX, residente e domiciliado à Rua _____, nº, Bairro _____, São Bento do Sul, SC, e LMGs, RG: XXXX e CPF XXXXXX, residente e domiciliado à Rua _____, nº, Bairro _____, São Bento do Sul, SC, por intermédio do advogado que esta subscreve *in fine*, vêm perante Vossa Excelência requerer a homologação por sentença do presente **ACORDO DE REGULAMENTAÇÃO DE GUARDA, VISITAS e FIXAÇÃO DE ALIMENTOS** nos seguintes termos:
 - Pedido:** A yellow box with an arrow pointing to the request: "O genitor pagará ao filho alimentos à base de 20% de seus rendimentos líquidos (incluindo o 13º salário, férias, horas extraordinárias e eventuais verbas rescisórias, excluindo FORT, imposto de renda e contribuição previdenciária), mediante recibo, desde que este valor não seja inferior à hipótese prevista para o caso de desemprego ou laborando informalmente, em caso de ausência do vínculo empregatício, ou laborando informalmente, o genitor pagará alimentos correspondentes a 30% do salário mínimo mensal, com vencimento todo dia 10 de cada mês." Below it, the text "Diante do exposto, **requerem:**" is followed by a list of requests (a, b, c).
- Middle Screenshot:**
 - Endereçamento:** A yellow box with an arrow pointing to the address of the court: "Os requerentes acordam que a guarda do filho ficará com a genitora, reservado ao genitor o direito de visitas, a ser exercido de maneira livre, na residência da genitora, mediante prévio aviso."
- Bottom Screenshot:**
 - Valor da causa:** A yellow box with an arrow pointing to the value of the case: "Atribuem à causa o valor de R\$ 8.136,00 (oito mil cento e trinta e seis reais). Pedem deferimento. São Bento do Sul, data, _____". Below it, the text "Nome do Advogado OAB nº 000.000" is visible.

Fonte: Geração de dados da autora

Na Figura 22, não são apresentados os fundamentos da ação. Investigando esse caso, foi-nos informado que, por se tratar de uma ação consensual, é possível dispensar a fundamentação, suprimindo a parte “Dos Direitos”. Essa confirmação veio da fala do professor que também atua na advocacia. Ele confirmou que se trata de uma forma mais simples de produzir uma *petição* e que também faz uso dessa forma, atualmente, em causas consensuais; ele disse não ser mais necessário produzir o arrazoado, pois se ambas as partes concordam com o pedido, muitos juízes tendem a considera isso desnecessário. Nesse caso, as estudantes demonstraram ter conhecimento sobre os modos sociais de dizer para a interação com os membros da *esfera*, nas especificidades dos diferentes *encontros*. Os juízes, como mencionamos na primeira

seção deste capítulo, são os membros mais experientes cujo poder determina as regras, as normas de interação.

Empreendidas as análises aqui apresentadas, torna-se fundamental justificarmos nossa atenção, nesta seção do presente capítulo, à *dimensão verbal* do *gênero petição*, já que, de acordo com as concepções bakhtinianas, as *dimensões social e verbal* do *gênero* estão intrinsecamente relacionadas. Em nosso entendimento, os *artefatos* aqui analisados materializam a *dimensão verbal do gênero*, no *encontro da outra palavra* com a *palavra outra*. Assim, o olhar sobre esses construtos e as análises aqui produzidas indiciam *estratégias de dizer* agenciadas pelas estudantes participantes desta pesquisa, informando acerca das *práticas de letramento* que caracterizam tais bachareladas em sua formação em Direito, *práticas* que tendem a estar em constante ressignificação em razão dos processos de apropriação necessários para a iminente inserção dessas graduandas como profissionais na *esfera jurídica*.

6 RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS ESTABELECIDAS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO PARA *EVENTOS DE LETRAMENTO DA ESFERA JURÍDICA*

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”

(Lev Semenovitch Vigotski)

No capítulo anterior, analisamos os dados empíricos referentes à apropriação dos modos sociais de dizer da *esfera jurídica* por parte dos estudantes de Direito da UNIVILLE, considerando os *gêneros do discurso*, segundo concepções bakhtinianas, como as vozes sociais ideologicamente historicizadas que se constituem como força criadora dos novos enunciados no espaço acadêmico. Entendemos que se envolver em determinada *esfera da atividade* é apropriar-se dos *gêneros* que lhe são peculiares. Assim, aprender os modos sociais de fazer socialmente construídos é também aprender os modos sociais de dizer a eles correspondentes.

A apropriação dos saberes verbalizados na materialização textual nos *gêneros do discurso da esfera jurídica* é requisito dos cursos de Direito e implica planejamento de ações didático-pedagógicas em favor de um processo de ensino e de aprendizagem que promova a inserção dos estudantes desse curso em *eventos de letramento da esfera profissional*. De acordo com as concepções vigotskianas, o ser humano é um ser social e se constrói na interação, por meio da linguagem. Vigotski (2007 [1978]) estabelece que a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* ocorrem nas relações intersubjetivas mediadas pela linguagem, tendo presente que a *aprendizagem* move o *desenvolvimento*. E esse processo de *desenvolvimento* se dá primeiro na *dimensão social* e depois na *dimensão individual*, isto é, primeiro, entre pessoas e depois no interior do indivíduo. Assim, as relações entre professor e alunos que têm lugar nos processos de ensino e de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento humano.

O planejamento de ações didático-pedagógicas para a formação de estudantes de Direito para a inserção na *esfera jurídica* envolve, de acordo com a perspectiva do *letramento*, a participação deles em *eventos de letramento* dessa *esfera*. O Núcleo de Práticas Jurídicas é o lugar onde acontecem *eventos de letramento da esfera* na condição de vivências para a formação profissional. Como já discutimos no capítulo

anterior, esses *eventos de letramento* configuram-se, por exemplo, como atendimentos a clientes do Núcleo, leitura de fontes do Direito e produção de peças processuais – especialmente de textos no *gênero do discurso petição* em seus vários desdobramentos. Por meio da participação nesses *eventos*, os estudantes vão se apropriando dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer relativos à *esfera*.

Tal processo de apropriação, por parte dos estudantes, envolve conceitos concernentes à *esfera jurídica*, ou seja, como já discutimos no aporte teórico desta tese, a formação acadêmica dos estudantes de Direito para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional nessa mesma *esfera* implica apropriação de *conceitos científicos*, conceitos capitais para essa mesma formação acadêmica. À luz do ideário vigotskiano, entendemos que todo conceito se materializa em *signos* mediadores das interações sociais, e os *conceitos científicos* da *esfera jurídica* são fundamentais para a relação entre os bacharelandos e seus interlocutores nessa *esfera* – os juízes, os promotores, os outros advogados e demais operadores do Direito. Para que a *aprendizagem* desses conceitos se processe, é necessário o planejamento de um percurso que dê possibilidades aos alunos de se apropriarem de conhecimentos relacionados à área de formação. Esses conhecimentos erigem-se nas relações intersubjetivas e devem tornar-se objeto de apropriação intrassubjetiva (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Tendo como base essas concepções, neste capítulo, analisaremos as relações intersubjetivas – professores-estudantes, estudante-estudantes e, em algumas medidas, mas não de modo central, estudantes-demandantes do Direito – instituídas no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE São Bento do Sul as quais objetivam a formação dos estudantes de Direito para interagirem em *eventos de letramento* requeridos em sua inserção profissional na *esfera jurídica*. Para tanto, consideramos a segunda questão-suporte desta tese: *Como se caracterizam, no Núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudantes-estudantes e estudantes-professores – no processo de formação acadêmica foco da questão central de pesquisa?* Assim, neste capítulo, vamos nos ocupar das *relações intersubjetivas* que ocorrem entre esses sujeitos, focalizando-as no sentido de compreender como tais relações incidem na formação dos bacharéis em Direito.

As relações intersubjetivas no Núcleo de Práticas Jurídicas se dão em um espaço de aprendizagem no qual interagem grupos de estudantes com seus professores, a fim de exercitar a prática profissional da *esfera* do Direito por meio do atendimento à comunidade e do

encaminhamento e do recebimento de ações processuais ao Judiciário. Para isso, formam-se grupos de estudantes que ficam sob a responsabilidade de um professor orientador. As atividades desenvolvidas pelos estudantes junto dos professores são planejadas de forma que, ao final do curso, o estudante tenha conhecimento sobre a prática jurídica, os trâmites que envolvem um processo e as interações que devem ser instituídas entre os membros da *esfera*. PDA. é coordenadora do Núcleo e, em (31) a seguir, descreve como são desenvolvidas as atividades desse estágio para o exercício profissional no Núcleo, que se dá em três fases. Este planejamento é do Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE São Bento do Sul, organizado, dessa forma, pela Coordenação e pelos professores orientadores que fazem parte desse Núcleo.

(31) No quarto ano, eles vêm de um semestre que eles têm... ãn... os casos hipotéticos em sala de aula/ eles aprendem a montar as peças.(...) No quarto ano, eles estão chegando aqui no Núcleo (...) mas atender sozinhos/ então sempre têm o acompanhamento de um professor. (...) A importância hoje de se trabalhar em equipe, de se trabalhar em conjunto (...) São quatro pessoas que vão/ E eles mesmos já vão organizando os grupos (...) Eles se separam, mas eles atendem junto. E eles sabem que todas as ações são de responsabilidade do grupo. Aí neste ano, eles vão trabalhando, trocando ideias e montando as peças. Daí no quinto ano, em grupos menores, pra dar mais responsabilidade. (...) No quinto ano, eles já têm mais essa autonomia. É vigiada, porque eles tão aprendendo (...) mas eles têm que 'se bater', têm que 'ir atrás', eles têm que 'correr'. Faz com que eles aprendam muito mais. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013).

Em (31), identificam-se as seguintes fases no desenvolvimento das atividades nesse espaço: Primeira fase: aula de Prática Jurídica, aprendizado simulado em sala de aula, com professor de disciplina para a turma de Direito de quarto ano. Nesta fase, os estudantes recebem casos hipotéticos dos professores, discutem e produzem peças processuais. Segunda fase: no quarto ano, segundo semestre, ocorre a formação de grupos de estudantes em número maior (no caso do grupo de participantes, grupo de quatro estudantes), os quais são monitorados

constantemente pelos professores em todas as suas ações para estágio no Núcleo, desde os atendimentos até a produção das peças. Terceira fase: dá-se no quinto ano de curso, compreende formação de grupos menores de estudantes (o grupo de quatro estudantes participantes desta pesquisa foi dividido em dois grupos composto por duas estudantes), que são monitorados pelo professor orientador, embora lhes delegando maior autonomia.

Analisando, entretanto, o PPC de Direito (2010), já mencionado no capítulo sobre os Procedimentos Metodológicos, a organização da Prática Jurídica e o Estágio da Prática Jurídica apresentam-se diferentemente nas ementas das disciplinas:

PJU/I ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA CIVIL, PENAL E TRABALHISTA (módulo 1)
(144 h/a)

Fase 1 Civil: Petição Inicial. Contestação. Visitas e Audiências. Recursos Cíveis. Execução. Procedimentos especiais.

Fase 2 Penal: Indiciária, Postulatória, Instrutória, Decisória, Recursal; Executória. Visitas e Audiências.

Fase 3 Trabalhista: Petição inicial. Resposta do réu. Sentença. Recursos. Execução. Procedimentos especiais. Visitas e Audiências.

A análise dessas ementas nos permite observar que, no quarto ano, estão previstas visitas e audiências, ou seja, interação com as outras instâncias da *esfera do Direito* – o que entendemos como Fórum, Delegacia, Ministério Público, entre outras –, bem como a participação em outras atividades da *esfera* fora do espaço acadêmico – as audiências mencionadas. Voltaremos a essa discussão mais à frente; por ora, observemos também a ementa da disciplina no quinto ano do Curso de Direito.

No quinto ano, a ementa da disciplina no PPC de Direito (2010) estabelece que se trabalhe:

PJU/II ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA (módulo 2) (144 h/a)

Atendimento dos interessados que procurarem o Escritório Modelo de Assistência Judiciária da UNIVILLE. Pesquisa. Elaboração de peças processuais. Ajuizamento de ações e acompanhamento das mesmas. Acompanhamento, sempre sob a supervisão de

um advogado vinculado ao quadro docente do Curso de Direito da UNIVILLE, das audiências marcadas para as ações propostas pela equipe do estudante.

Pela ementa da disciplina do quinto ano, estão previstas as seguintes atividades: o atendimento à comunidade, a produção de peças processuais, o acompanhamento do trâmite das ações, a participação nas audiências das ações sob a responsabilidade dos estudantes.

Pela fala de *PDA*. em (31) e dada nossa imersão em campo, depreendemos que as relações intersubjetivas que ocorrem para a formação dos estudantes de Direito no Núcleo de Práticas Jurídicas, na UNIVILLE como espaço acadêmico, se estabelecem entre professores e estudantes: os professores fazem uma primeira ‘apresentação’ da *esfera jurídica* para os estudantes, por meio da apresentação de casos, dos procedimentos, dos trâmites, dos textos em *gêneros do discurso da esfera jurídica*, dos atendimentos a clientes.

Em se tratando das ementas, ainda, observamos que a disciplina de Prática Jurídica no quarto ano prevê a ocorrência da participação dos estudantes em *eventos de letramento da esfera jurídica* em ações que envolveriam questões penais e trabalhistas. Segundo observamos e conforme a informação do professor *GLE.*, o Núcleo trabalha (32) (...) *dentro da área/ basicamente do Direito de Família...[área em] que nós atuamos no Núcleo né (...)* (*GLE.*, entrevista realizada em 7 de novembro de 2013). Trata-se de uma área que faz parte da área Cível. Como a ementa da disciplina apresentada aqui prevê a abordagem de outras áreas – Penal e Trabalhista –, questionamos o professor acerca da razão de privilegiá-la, e ele nos informou que (33) (...) *o ideal era que tivéssemos no Núcleo uma abrangência maior (+) em relação aos TIPOS de ações. O problema decorre de outra situação: decorre de... se aumentar demais a estrutura e isso não é simulação, é::: são SITUAÇÕES CONCRETAS.* (*GLE.*, entrevista realizada em 7 de novembro de 2013).

Em (33), inferimos que os professores agem com cautela quanto ao envolvimento dos estudantes em atendimentos a casos das áreas Penal e Trabalhista, entendendo que a estrutura do Núcleo não comporta o atendimento a tais áreas. Concebendo – à luz do ideário teórico em que assentamos este estudo – que essas interações e vivências seriam importantes para a formação dos estudantes, questionamos os professores sobre a mencionada condição de ‘problema’, e *GLE.* nos informou:

(34) (...) e você tem que acompanhar isso, você tem outras demandas, outras situações [depende de hora de professor, de estrutura] depende da horas aula de professores, depende de aluno, depende de estrutura, então você não pode crescer demais, você tem que crescer na medida do necessário/ porque nós temos inúmeras situações e, às vezes, os alunos NÃO PASSAM por essa situação, porque nós não temos casos práticos disso, nós não podemos abrir muito o leque. Essa é alguma restrição. Mas... acho que não é problema só nosso. Já vi/ [é problema de Núcleo de outras universidades] Já, já vi (.)
(GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013)

Inferimos, em (34), que a formação acadêmica dos estudantes de Direito da UNIVILLE em São Bento do Sul, prevista no PPC (2010) para interagir com outras áreas – Penal e Trabalhista –, ampliando, desse modo, a participação dos estudantes em outros *eventos de letramento* além da área Cível, na qual o Núcleo atua mais intensamente, passou por adequações didático-pedagógicas em razão de especificidades da infraestrutura física e dos recursos financeiros disponíveis na Universidade. Há, entretanto, implicações em tais mudanças no que se refere à aprendizagem e à formação dos estudantes, tais como as experiências e vivências de outras áreas, a compreensão da natureza dessas *atividades* e das relações *interpessoais* instituídas, dos *interactantes* desses *eventos* e de suas características, dos *atos de dizer* mobilizados nas interações, assim como das vivências do *encontro* que essas situações consubstanciam (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012).

Analisamos, em seguida, a organização espacial do Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE São Bento do Sul, porque entendemos que os ‘lugares’, tomados para além de seu sentido estrito, remetem-nos ao *ambiente* em que ocorrem os *eventos de letramento da esfera acadêmica* (com base em HAMILTON (2000) e afetam a interação entre os sujeitos:

(35) *No nosso primeiro dia de pesquisa no Núcleo, observamos a sua organização espacial: o espaço é dividido em recepção, salas de atendimento, sala da coordenação e sala dos estudantes. O professor orientador tem sua mesa*

com computador na recepção; depois estão organizadas duas salas de atendimento; ao lado delas, a sala da coordenação e, mais à frente, está a sala dos estudantes. Entre a sala do professor e dos estudantes, fica uma divisão de, pelo menos, seis metros. Os professores, na orientação dos estudantes, deslocam-se para a sala deles, ou vice-versa. (Diário de campo. Registro realizado em 27 de setembro de 2012)

Na organização espacial do Núcleo, como descrito em (35), professor e estudantes ocupam salas separadas entre si, mas constitutivas de um mesmo campo de atividade, o Núcleo propriamente dito. Ali se estabelecem as relações intersubjetivas engendradas para atender aos propósitos de formação a que se presta esse mesmo campo e ali se operam as *movências* nas subjetividades que emergem dessas mesmas relações. Como já mencionamos, segundo Geraldi (2010b, p. 32), a *constitutividade do sujeito* implica o *fluxo do movimento* do trabalho que se faz cotidianamente e, sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, constituímos-nos, por meio da palavra, na situação social mais imediata, no meio social concreto em que estamos inseridos, no grupo social e na época a que pertencemos.

O lócus das relações intersubjetivas, neste caso no âmbito da *esfera acadêmica*, organiza-se espacial e operacionalmente, de modo a distinguir-se nessa mesma *esfera*: ali, as relações têm outras configurações de ensino e de aprendizagem porque ali a *esfera acadêmica* instaura um movimento de interlocução mais efetivamente concreto com a *esfera jurídica*, criando o mencionado *fluxo do movimento*, a interação, o lugar ‘de passagem’, e, na passagem, constroem-se “[...] as categorias de compreensão do mundo vivido [...]” (GERALDI, 2010b, p. 31). Na mediação simbólica nesse ‘lugar de passagem’, engendram-se representações ainda não pensadas, novos acontecimentos sobre os quais incidimos e os quais incidem sobre nós no processo de constituição subjetiva que protagonizamos.

Assim considerando e, agora, sob a ótica da antropologia da linguagem, evocamos novamente Kramsch (1998), que entende que o organismo humano, ao nascer, é igual, e somente a partir do contato com o outro, no âmbito das comunidades discursivas a que pertence, compreende-se como *insider* ou *outsider* nos diferentes espaços culturais. Nesse sentido, entendemos que quanto mais o sujeito estiver em contato com os *interactantes* da *esfera jurídica*, que configuram as relações intersubjetivas também no espaço acadêmico – além dos

professores orientadores, *interactantes* da *esfera* do Direito, já que também atuam como advogados –, compreendendo seus modos sociais de fazer e seus modos sociais de dizer, mais ele tenderá a se constituir como um deles. Kramsch (1998), assim, associa a constituição da *subjetividade* à noção de *interação*, instituidora da cultura, da criação de um povo/de um grupo social específico.

Sobre a constituição da subjetividade para a interação com a *esfera jurídica*, é importante mencionar que os sujeitos participantes do Núcleo, professores e estudantes, vivenciam uma dualidade de papéis. Ao mesmo tempo, professores atuam como *docentes*, orientadores da aprendizagem dos saberes do Direito, e como *advogados*, já que são os responsáveis pelas ações requeridas pelos clientes que se dirigem ao Núcleo, órgão acadêmico de assistência jurídica, e representam esses clientes junto ao Judiciário. Do mesmo modo, os estudantes assumem também eles dois papéis: *são* aprendizes dos saberes da *esfera* e atuam na atividade de atendimento ao cliente quanto às orientações jurídicas, encaminhando os seus pedidos e dando prosseguimento às ações e ao processo demandado. Consideramos, assim, que esses papéis estão em desenvolvimento paralelo e influenciam no modo como as relações intersubjetivas se estabelecem no espaço de aprendizagem profissional na universidade.

Em se tratando de tais relações intersubjetivas, no tempo em que estivemos participando do estágio no Núcleo, ocorreram situações que nos chamaram a atenção no que diz respeito à proximidade física entre professor e estudante. A interação entre professor e estudante, em razão da alocação dos *interactantes*, foi estabelecida pelas seguintes situações e, dessa forma, planejada: atendimentos a clientes do Núcleo, orientação de produção de textos em *petições*, correção de textos em *petições*, conversas sobre experiências profissionais e conversas informais. A seguir, ocupamo-nos de *eventos de letramento*, que tiveram lugar na *esfera acadêmica* e nos quais se deram as relações intersubjetivas entre esses sujeitos, na busca por compreender como tais *eventos* incidem na formação dos estudantes de Direito para a inserção na *esfera jurídica*, para compreendê-la, apropriando-se dos modos sociais de dizer e modos sociais de fazer dessa mesma *esfera*, a fim de se tornarem *interactantes* nela.

No quarto ano, conforme explicação de *PDA*. em (31), bem como a partir das mencionadas ementas das disciplinas de Prática Jurídica nos quarto e quinto anos do Curso de Direito, ocorre a interação mais direta entre professores e estudantes. Registramos falas dos participantes de pesquisa sobre como eles veem essa interação. *BJF*. comentou que o

monitoramento dos orientadores de forma mais intensa no quarto ano favorece o aprendizado inicial:

(36) *Eu achei positivo o começo, porque nós chegamos lá meio inseguros né e eles já têm toda a experiência na advocacia, eles já sabem como funciona todo o processo. E::: você chega lá muito 'cru'. Às vezes, até na questão do trato com o cliente, como conversar, o que perguntar, o que é necessário, é bom ter uma pessoa que tem orientação pra poder... dá um norte pra aquilo. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)*

Em (36), *BJF.* problematiza a articulação entre os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer na formação profissional e coloca as lentes na importância de um interlocutor para quem essa articulação já foi objeto de apropriação, corroborando, assim, a necessidade de uma interação mais intensa com o professor, o membro mais experiente que pode mediar a *aprendizagem* acerca da *esfera* do Direito, o que se materializa em *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Em se tratando da contribuição da orientação dos professores, porém com outra perspectiva, *BJF.* entende que a experiência profissional, a vivência na área é fundamental para o processo de *aprendizagem*: (37) *Com relação ao Núcleo ali, eu acho que/ com relação ao acompanhamento dos professores é fundamental, porque eles têm a vivência da advocacia, então a maioria já está bastante tempo na área, já têm conhecimento (...)* (*BJF.*, entrevista realizada em 1 de outubro de 2013). Nessa fala, parece-nos evidente que os estudantes veem os professores como referência para a apropriação dos *conceitos científicos* da *esfera*, como sujeitos que já vivenciaram suficientemente a área e que dominam os conhecimentos historicizados dessa mesma *esfera*. *OIC.* também registrou que, nos atendimentos aos clientes, frente a frente, os professores lhes dão mais segurança, suporte:

(38) (...) *como a gente trabalha com pessoas, em várias situações a gente precisa do... dos orientadores pra tentar acalmar os ânimos, é::: pra tranquilizar as pessoas, pra dizer: "Ó, você, direito, você também tem, vamos tentar chegar a um::: consenso"/ porque a gente não tem essa::: [não tem o crédito] Não tem. É bem isso mesmo.*

(OIC., entrevista realizada em 3 de outubro de 2013)

Essas falas explicitam que os estudantes buscam no ‘membro mais experiente’, o professor, o papel de *interactante* que já experienciou a natureza das atividades e das relações da *esfera* e que possui familiaridade com os modos sociais de dizer da *esfera* e com os modos sociais de fazer dos quais ele precisará se apropriar. As estudantes participantes desta pesquisa valorizam a presença do *interlocutor mais experiente* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). Os professores planejam previamente como se darão as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes – como se pode inferir em (31), excerto de fala de PDA. – bem como por este outro excerto: (39) *Geralmente o quarto ano é inteiro acompanhado por um professor né, por um PROFESSOR. Então é/ ele basicamente que vai conduzindo esse atendimento.* (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). Na primeira fase de estágio, os procedimentos correspondentes aos processos devem passar pela sua supervisão e somente depois de os estudantes terem domínio acerca deles, das normas que regem as ações da *esfera jurídica*, poderão realizar tais procedimentos e avaliar a sua validade junto aos professores.

Vigotski (2007 [1978], p. 98), ao tratar sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), explica que o desenvolvimento humano implica que membros mais experientes atuem como orientadores/ assistentes das atividades que os sujeitos não conseguem desempenhar sozinhos. Como a ZDI define “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [...]” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 98), infere-se que a potencialização do conhecimento deverá vir de alguém que tenha condições de avaliar a zona de desenvolvimento no qual o sujeito se encontra – o professor. Nos grupos formados na *esfera acadêmica*, o professor com vivências no campo constitui o referencial de experiência no processo de aprendizagem dos já mencionados modos sociais de dizer e modos sociais de fazer da *esfera jurídica*. Esses saberes se materializam no *encontro* entre os operadores e os demais participantes da *esfera*, por meio dos atendimentos, da produção de peças e da linguagem jurídica a ser empregada.

Caracteristicamente, a *esfera jurídica* tende a ser regulada por padrões mais rígidos em relação a algumas outras *esferas* no que compete à modalidade escrita da língua, referenciando normas, procedimentos, posturas, documentos, registros, ritos, protocolos e afins,

cristalizados na tradição da área e que se estendem por mais de um século. A palavra, constitutiva do *encontro*, nos enunciados dos membros mais experientes nessa *esfera* tende a representar uma experiência de fato vivenciada e significativa. Entendemos importante, nesta discussão, considerarmos o processo de apropriação do conhecimento, nas movências dialéticas entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]), demandadas no percurso de formação profissional, o que necessariamente acontece nas relações intersubjetivas. Importa, nesta discussão, evocarmos Hamilton (2000), que destaca uma abordagem do letramento que envolve o olhar sensível ao ambiente educacional para usos da escrita pelos sujeitos, sobretudo se tivermos presente que tal processo de apropriação de conhecimentos se dá nos tensionamentos entre as *zonas de desenvolvimento* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Como discutimos no aporte teórico, segundo Newman e Holzman (2002), *conceitos espontâneos* estão relacionados à satisfação das necessidades humanas, tais como comer, dormir, chorar, entristecer, amar, etc. Já *conceitos científicos*, de acordo com a concepção vigotskiana, “[...] tipicamente, são aprendidos em ambiente escolar [acadêmico] como parte de um sistema de conhecimento [...]” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 77). No caso do âmbito acadêmico e do curso de Direito, os *conceitos científicos* desencadeiam modos sociais de fazer da *esfera jurídica*, e são ensinados objetivando a atuação dos interactantes dessa *esfera* nos *eventos de letramento* que têm lugar nela.

A apropriação de conceitos, segundo Vigotski (2001 [1934]), não é algo simples, sejam eles *espontâneos* ou *científicos*, pois “[...] o limite que separa ambos os conceitos é muito fluido [...]”, e, no curso real do desenvolvimento, um conceito pode passar, infinitas vezes, para ambos os lados; “[...] são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260). Vigotski explicita que “[...] um conceito [...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 246). Os conceitos só podem ser consolidados “[...] quando o próprio desenvolvimento mental d[o indivíduo] já houver atingido o seu nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2001 [1934]). O professor fica sendo para as estudantes o ‘membro mais experiente’ que domina tal base conceitual e procedimental científica no que respeita aos modos sociais de fazer e as contingências dos modos sociais de dizer em relação a tais modos sociais de fazer, compreendendo os procedimentos, os prazos

necessários, as decisões, conhecimentos historicizados que vão sendo apropriados paulatinamente pelo estudante na formação universitária.

Assim, parece-nos justificável a necessidade que os estudantes sentem da proximidade do professor, o membro mais experiente, e de sua supervisão no início das atividades de estágio. O estudante de Direito tem a história e a cultura da área corporificadas na presença do professor, o que se mostra fundamental para a sua constituição como futuro membro dessa *esfera*. O professor serve-lhe de exemplo, de referencial, de representante que domina os *conceitos científicos* requeridos aos *interactantes* dos *eventos de letramento* no âmbito do Direito. Da interação com o professor emerge a paulatina consolidação da apropriação conceitual, tendo em vista que “[...] o discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (DANIELS, 2002, p. 12).

Em outro viés, tratando das relações intersubjetivas estabelecidas entre professores e estudantes para a formação profissional, importa considerar, de um lado, o ensino para o exercício profissional que se dá com a produção de peças processuais e com o acompanhamento do processo e, de outro lado, as implicações das relações intersubjetivas entre professor e estudante. Quanto às relações entre ambos, segundo *PDA.*, as produções das peças processuais resultam dos atendimentos e das necessidades que os clientes manifestam nesses mesmos atendimentos. Assim, os usos, as formas de escrita advêm (40) (...) *do que o cliente explicar/ eles vão ter que saber o que procurar, o que eles vão pedir pra provas, que são os documentos/ e transformar esse caso que eles receberam em petição inicial, pra levar pro juiz o conhecimento do caso (...) (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013)*. Pela fala de *BJF.* em (41) logo a seguir, reiteramos considerações anteriores de que a interação com o professor é muito importante para a apropriação dos *conceitos científicos* do Direito, bem como dos modos sociais de dizer da *esfera*. Em contato com esses *conceitos*, *BJF.* explica que esses saberes vêm em seu auxílio no exercício profissional:

(41) (...) *em casos em que a gente não tem muita... muita segurança/ certeza de com qual ação entrar, ele já lembra de um caso concreto que ele teve, de um cliente que era uma situação muito parecida (...) com relação aos processos, eles... acabam auxiliando a gente dessa forma. (BJF., entrevista realizada em 1 de outubro de 2013)*.

Os conhecimentos historicizados do professor permitem-lhe mobilizar, nas situações de interação com os clientes, os *conceitos científicos* e os modos sociais de dizer nos *gêneros do discurso* que nortearão os procedimentos a serem adotados em cada caso. Como parte dos *conceitos científicos* necessários para a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera*, entendemos que o *gênero*, paralelamente a sua dimensão procedimental, traz consigo também uma dimensão conceitual, a exemplo do que seja uma *petição* sob o ponto de vista de sua constituição histórico-cultural. Já quanto a sua tipificação, o *gênero* representa, de acordo com Faraco (2009, p. 129), “[...] processo socialmente construído de gerar significado, baseado no reconhecimento de similaridades e analogias”. Os *enunciados*, materializados em textos em *gêneros*, recebem desses *gêneros* expressividade determinada, típica, própria do *gênero* dado (BAKHTIN, 2002 [1952/53]). A sua escolha para a adequação dos *enunciados* às situações de interação entre estudantes, Núcleo e Judiciário implica reconhecer as formas relativamente estabilizadas na área bem como avalizadas pelos seus participantes. Nesse sentido, a experiência do professor é muito importante, pois os conhecimentos que ele domina fazem parte do plano da *ideologia oficial*, conteúdos ideológicos que passaram por etapas de objetivação social, foram testados pelos acontecimentos e amparados pelos jogos de poder (MIOTELLO, 2012).

Segundo o professor GLE., a orientação de um educador que também tem experiência em advocacia, (42) (...) *pode ajudar na questão de... esclarecer o próprio funcionamento do processo, é::: antever algumas situações que podem surgir nessa sequência, vamos dizer assim, do::: processo.* (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013). Eles têm conhecimento e procuram passar a experiência para os estudantes, o que inclui orientar sobre (43) (...) *como determinado juiz DECIDE em relação à determinada situação.* (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013).

Tomando como base as ideias do Círculo de Bakhtin, podemos inferir que, na produção dos textos em *gêneros* tais como *petição inicial*, *petição de recurso*, *petição de contestação* etc., os estudantes de Direito requerem os conhecimentos historicizados dos professores, também no que respeita à *dimensão social* dos *gêneros*. Evocando noções vigotskianas também, trata-se de compreender e apropriar-se de um sistema de conhecimento da *esfera*, de vivenciar relações intersubjetivas que incidam sobre as representações de mundo dos sujeitos; neste caso, de estabelecer relações intersubjetivas com o professor, com os colegas

de curso, assim como com operadores do Direito tais como juízes, advogados, promotores – o que seria possível por meio da participação em audiências, como planejado nas ementas das disciplinas, mencionadas no início deste capítulo.

Ainda evocando os estudos da antropologia da linguagem, Lea e Street (1998) entendem que, além das técnicas e contexto específico, haverá necessidade de reconhecimento de um nível maior de engajamento com a escrita do estudante da *esfera acadêmica*, no sentido de identificar suas interpretações sobre implicações ideológicas dessa *esfera*. KAG. menciona a importância do repertório de casos que os professores expõem, o que ajuda os estudantes a entenderem a prática, a formalizarem a ação, a produzirem as peças ou até a entenderem o processo; ou seja, contribui para que participem mais ativamente dos *eventos de letramento* inerentes à *esfera* do Direito:

(44) (...) *sempre que nós temos, assim, um caso novo, ou alguma questão que a gente traz pra eles, eles geralmente explicam trazendo uma situação prática deles, uma situação que eles já tiveram né. Então isso ajuda no aprendizado. (...) Eu acho que::: mesmo a conversa sendo informal ela é proveitosa. Alguma coisa que a gente conversa nos 'cafezinhos' dá pra trazer pra vida prática... (KAG., entrevista em 1 de outubro de 2013)*

Para a facilitação da produção de textos em *gêneros do discurso da esfera jurídica*, o sujeito deve imergir em vivências que caracterizam essa mesma *esfera* por meio da participação em *eventos de letramento*, nos quais está manifestado o *simpósio universal do existir humano* (FARACO, 2007), o *encontro da palavra outra com a outra palavra* (PONZIO, 2010). O conjunto de vozes historicizadas manifestadas nesses *eventos* constitui a cultura da *esfera*.

Sobre a escrita de peças, a professora PDA. entende que os professores têm o papel de supervisionar e corrigir as peças produzidas pelos estudantes, porque (45) (...) *não dá para deixar... uma peça que::: eles produzam sozinhos/ passar direto::: a gente tem que ter esse/ essa correção::: porque eles estão aprendendo também.* (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013). A orientação do professor compreende, além da verificação dos requisitos básicos de textualização, a materialização dos dizeres – os *conceitos científicos* que formam o sistema de conhecimento da *esfera jurídica* – avalizados pelos operadores do Direito.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos concepções vigotskianas segundo as quais a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* implicam o movimento da intersubjetivamente para a intrassubjetivamente; que as relações intersubjetivas são desencadeadoras de processos cognitivos que potencializam a *aprendizagem* (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Para Duarte (2001), a concepção vigotskiana de ensino dá ênfase a “[...] interpretação e interação interpessoais, como cenário para facilitação de processos de desenvolvimento”. Tal olhar vigotskiano, segundo o autor, é de um processo educativo que envolve a ampliação dos horizontes culturais dos alunos; logo, devemos lutar por uma educação que recupere conhecimentos “[...] produzidos por seres humanos, concretos em momentos históricos específicos, [que] alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente [...]” (DUARTE, 2001, p. 55). Sob essa perspectiva, a interação social e cultural, historicizada, é a base para a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*.

Entendendo, ainda, que *práticas* associadas aos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998), tais como a escrita do Direito, envolvem maior formalidade, mais sistematização, maior regularidade nos usos da escrita, características advindas de regras e procedimentos instituídos pelas pressões sociais, convencionados e estabilizados nas situações de interação, o professor, como membro mais experiente cujo conhecimento historicizado envolve esses conhecimentos, pode mediar a apropriação dos *conceitos* necessários à participação de *eventos* na *esfera*.

Em se tratando agora da forma planejada para a interação entre estudantes – que trabalham, no quarto ano, em grupos maiores, e no quinto ano, em duplas –, analisamos a visão das estudantes participantes da pesquisa a respeito da dinâmica/ da metodologia adotada pelos professores do Colegiado de Direito. *BJF*. entende que essa forma de trabalho é importante para a sua formação:

(46) *Eu considero importante (o trabalho em grupo) porque é sempre um conhecimento a mais né:: Eu tenho a minha carga de conhecimento e a minha colega de equipe também já tem a dela/ ... como estagiária do Fórum, então eu tenho a::: minha visão, de todo o processo e não tenho a visão dela enquanto estagiário de um ESCRITÓRIO de ADVOCACIA. Então assim são coisas que acabam... se somando e que favorece a*

gente:: conseguir... fazer o trabalho lá... no Núcleo. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

DJH. sintetiza que a importância do trabalho em grupos reside em o estudante poder (47) (...) *trocar ideias, trocar experiências e:: também trocar informações.* (*DJH.*, entrevista em 01 de outubro de 2013). Na opinião de *KAG.* esse compartilhamento de ideias nos grupos, e o próprio formato da sala dos estudantes, de forma que todos os estudantes, seja do quarto ano ou do quinto ano de curso, possam ficar ‘juntos’ – tanto fisicamente como em interação de conhecimentos – na sala dos estudantes, favoreceu a sua apropriação do sistema de conhecimento, pois

(48) (...) *o compartilhamento de informações é importante né... que têm casos que eu não fiz ainda, mas a outra pessoa já fez (...) cada um traz uma experiência, traz uma ideia(+)* Geralmente a gente faz assim: *veio lá de um atendimento, você conta o caso... né, daí já começam a vir as ideias/ “Ah, acho que dá pra fazer isso, dá pra fazer aquilo...”.* Então *nem sempre vem só da tua dupla, às vezes vem das outras e isso:: ajuda no aprendizado.* (*KAG.*, entrevista em 1 de outubro de 2013)

Os excertos (46), (47) e (48) explicitam a importância das relações estudante-estudantes no Núcleo de Práticas Jurídicas e de que forma elas contribuem para o desenvolvimento acadêmico e para a inserção dos sujeitos na *esfera* do Direito. A apropriação dos saberes, assim, ocorre “[...] quando [o indivíduo] interage com pessoas em seu ambiente e quando [atua] em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103). Geraldi (2010b), ancorado no Círculo de Bakhtin, considera que a historicidade dos sujeitos se constrói no movimento, na dinâmica que caracteriza a interação humana nas diversas situações sociais. A *interação* é o lugar de sua realização, em que ocorre a relação com o outro, na qual se gestam as *movências*. Nesse sentido, as perspectivas bakhtiniana e vigotskiana convergem sobre a importância das relações intersubjetivas para a *aprendizagem e desenvolvimento* humanos.

As estudantes mencionam a formação de grupos diferenciada nos últimos anos de graduação e como essa formação incide sobre as relações estabelecidas, a aprendizagem dos saberes da área e a

participação em *eventos de letramento* requeridos no exercício profissional do Núcleo, concernentes ao estágio. Para KAG., a formação de grupos menores facilita a troca de ideias e a produção de textos que precisa ser desenvolvida, em *gêneros do discurso da esfera jurídica*:

(49) *O que eu acho legal é que do quarto para o quinto ano eles diminuem os grupos (+) (...) Nem sempre você aprende trabalhando com cinco pessoas, porque... não é todo mundo que vai sentar na frente do computador e::: desenvolver a peça. Um faz uma peça, outro faz outra peça e/ No quarto ano, nós tínhamos muitas peças, muitas iniciais pra fazer, então a gente acabou dividindo ao invés de trabalhar em grupo. (...) No quinto ano, é melhor porque são DUPLAS... que trabalham. Então são::: duas cabeças ali e... eu acho que funciona/ pelo menos com a minha dupla funciona. (KAG., entrevista em 1 de outubro de 2013)*

Essa opinião é compartilhada com as demais colegas. OIC. entende que com quatro pessoas o trabalho é menos enriquecedor porque (50) *[Com] quatro é muita opinião. (OIC., entrevista realizada em 3 de outubro de 2013). B.J.F., por sua vez, entende que, nos grupos maiores, (51) (...) com mais gente, é mais difícil chegar a uma conclusão::: cada uma quer... fazer de uma forma e, com duas pessoas, você consegue fazer de uma forma que agrada as duas pessoas. (B.J.F., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). D.J.H. também concorda que em duplas é melhor trabalhar: (52) (...) eu acho bem mais... produtivo em duplas, porque nós duas produzimos juntas. Não tem “Ah, eu vou fazer uma e você vai fazer outra”. A gente faz juntas pra ter essa aprendizagem: “Ah, eu acho que é legal fazer isso, ou fazer aquilo”. Então eu acho que ISSO é importante. (D.J.H., entrevista em 01 de outubro de 2013).*

Nos relatos das estudantes, também registramos em nossas notas de campo que o trabalho em grupos menores parecia ser mais efetivo em se tratando da *aprendizagem*. Quando os grupos maiores estagiavam, percebíamos que havia estudantes dispersos; durante a produção de textos, algumas estudantes produziam e outras se ocupavam com *sites* alheios ao tema, inclusive sem relação com o Direito; também as estudantes demoravam mais para produzir as peças.

(53) *As alunas KAG. e B.J.F. estavam redigindo a ação revisional de alimentos do Sr. I. O professor*

veio questioná-las sobre a redação, e elas disseram não haver endereço. Ele perguntou a elas de onde tiraram essa informação. Elas informaram ter pesquisado no site dos Correios e que haviam encontrado o CEP, mas não o endereço. BJF. redigia o objeto e KAG. observava. Ela pesquisava o CPC para fundamentar a ação e também no site da Prefeitura Municipal de São Bento do Sul. OIC. disse que o desarquivamento de processos é demorado, que, às vezes, os escritórios precisavam de um processo com urgência e isso demorava meses. Ela e a aluna DJH. procuravam dados em sites [segundo nos informam] do ESURB e Prefeitura, referentes a contratos de licitação. (Diário de Campo, registro realizado em 04 de outubro de 2012)

Em (53) ilustramos a falta de objetividade que ocorria quando se formavam grupos maiores, o que não acontecia com a formação de duplas. Nas duplas, as estudantes conversavam sobre a peça, decidiam os fatos e os fundamentos em conjunto, iam planejando a redação; o professor era chamado para revisar a produção escrita, e as estudantes já encaminhavam para o Judiciário pela intermediação da secretária do Núcleo:

(54) KAG. e DJH. estão fazendo uma Ação de Conversão de Separação para Divórcio, um caso do ano anterior. As duas vão discutindo a redação. [...] KAG. e DJH. organizaram as suas atividades e ficaram aguardando, a partir da orientação da professora, o trâmite do processo. Observa-se que a professora impõe limites às alunas, por serem aprendizes, e elas acatam. Em seguida, as estudantes me informam que encaminharam o texto por e-mail para eu arquivar. (Diário de Campo, registro realizado em 09 de maio de 2013)

Nessas vivências, inferimos que a formação de grupos menores promove trocas intersubjetivas mais produtivas e dá maior celeridade ao processo de apropriação dos *conceitos científicos* ali requeridos. A dupla iniciou e finalizou, em uma manhã, conforme registro em (54), a produção de um texto em *petição inicial* e deu andamento ao processo. Inferimos, a partir desses dados, e com base em Kramsch (1998) e

Vigotski (2007 [1978]), a necessidade de os estudantes testarem a apropriação dos *conceitos* relativos à ciência do Direito, o que lhes confere *identidade* na *esfera* e lhes possibilita participar do *encontro* que emerge no Núcleo. Na formação de grupos menores, os estudantes parecem passar da socialização de vivências e experiências para a materialização dos conhecimentos internalizados: ali parece se dar a transformação de informações e experiências em conhecimentos, tal como postula o ideário vigotskiano.

Nessa discussão, é importante considerar que o conceito de *insider* remete ao compartilhamento com os referenciais culturais de um grupo social, o ‘sentir-se parte de’, tanto quanto o ‘ser reconhecido pelo outro como parte de’ (KRAMSCH, 1998). Já de acordo com o ideário bakhtiniano, o *outro* tem o excedente de visão sobre o *eu* que não é dado ao *eu* ter em sua incompletude fundante (GERALDI, 2010a). Assim, a legitimação do estudante como membro da *esfera* do Direito implica o encontro *subjetividade/alteridade*, pois o momento único e irrepetível da situação de interação materializa as suas representações de mundo por meio das palavras, que são avalizadas ou não pelo *outro*. Ponzio (2010), numa releitura de Bakhtin, trata esse momento como o *encontro* com a *palavra outra*, no qual se dá a constituição dos *sujeitos*.

As relações intersubjetivas estudantes-estudantes trazem consigo propósito pedagógico de acordo com os professores. Segundo a professora PDA., a importância da formação de grupos reside em: (55) *Aí vem aquela outra parte que a gente não ensina nos nossos conteúdos, que é aquela inter-relação entre pessoas, de você aprender a conviver com outras pessoas, porque você não vai escolher muitas vezes (com quem trabalhar, com quem conviver)/* (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013). Essa convivência, a socialização de experiências planejadas em dois momentos, por meio da formação de grupos diferentes quanto ao número, tem o propósito, segundo os professores, de ampliação dos conhecimentos – mais experiências, mais ideias, mais conhecimentos, já que há quatro ou cinco pessoas interagindo –; para depois, no quinto ano, efetivar-se um trabalho “mais responsável”, a realização da produção de petições, o acompanhamento dos processos, enfim.

(56) *A importância hoje de se trabalhar em equipe, de se trabalhar em conjunto (...) São quatro pessoas que vão/ E eles mesmos já vão organizando os grupos(...) Eles se separam, mas eles atendem junto. E eles sabem que todas as ações são de responsabilidade do grupo. Aí neste*

ano eles vão trabalhando, trocando ideias e montando as peças. Daí no quinto ano, em grupos menores, pra dar mais responsabilidade. A gente sabe que as vezes em grupos maiores uns trabalham e outros não. (...) No quinto ano, eles já têm mais essa autonomia. É vigiada porque eles tão aprendendo não dá pra deixar a peça que eles produzam passar direto, tem que ter essa correção (...), mas eles têm que 'se bater', têm que 'ir atrás', eles têm que 'correr'. Faz com que eles aprendam muito mais. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013)

Em (55) e (56), inferimos que o estágio do Núcleo prevê a *aprendizagem* do exercício da profissão pelo estabelecimento de relações intersubjetivas entre os professores, mas, como vimos, mais pela intersubjetividade estudante-estudante, já que as atividades se dão entre eles de forma mais intensa durante o estágio. Tais interações favorecem a apropriação dos modos sociais de dizer que compreendem aos modos sociais de fazer do Direito, tanto quanto a apropriação dos *conceitos científicos* necessários à construção do conhecimento e à condição de *insider* do estudante na *esfera* de atividade profissional para a qual se formam.

Como apresentaremos no capítulo seguinte, que tratará das *práticas de letramento* das estudantes participantes de pesquisa, essas estudantes trazem para o estágio vivências da natureza das atividades e das relações interpessoais apropriadas por meio da participação em estágios da área do Direito, realizados no Fórum da Comarca de São Bento do Sul, no Ministério Público, em Cartório de Registro de Imóveis, em Escritórios de Advocacia. Assim, esses conhecimentos, vivências e experiências, compartilhados por meio do trabalho em grupos parece contribuir sobremaneira para a sua formação acadêmica.

A partir dos dados e das análises até aqui, entendemos evidente que, segundo concepções vigotskianas, a apropriação dos saberes ocorre quando o sujeito interage com pessoas; a historicidade dos sujeitos se constrói no movimento, na dinâmica que caracteriza a interação humana nas diversas situações sociais. Perspectivas bakhtiniana e vigotskiana convergem no reconhecimento da importância das relações intersubjetivas: na *aprendizagem* e no *desenvolvimento* humanos, para Vigotski (2007 [1978]); e nas representações ideológicas, para Volóshinov (2009 [1929]). Assim, as relações intersubjetivas entre professor-estudante, estudante-estudante que ocorrem no Núcleo de

Práticas Jurídicas da UNIVILLE São Bento do Sul favorecem a aprendizagem da prática profissional e a formação do bacharelado, no percurso da heteronomia para a autonomia, no sentido vigotskiano desses termos. Embora, segundo Vigotski (2007 [1978]), qualquer relação interpessoal promova, de algum modo, o aprendizado, os membros mais experientes, que atuam como orientadores/ assistentes das atividades – os professores –, terão o papel de potencializar o conhecimento. Os conhecimentos historicizados do professor permitem-lhe mobilizar os *conceitos científicos*, os modos sociais de dizer *da esfera* necessários para a apropriação dos modos sociais de fazer dessa mesma *esfera*. A experiência do professor é essencial para a mobilização dos conhecimentos que fazem parte do plano da *ideologia oficial*.

Esse percurso de discussões, no entanto, exige que reconheçamos que a pesquisa que empreendemos também nos facultou geração de dados que nos mostraram implicações de um processo de ensino e de aprendizagem em que ainda as relações intersubjetivas muitas vezes não acontecem de fato. Essa consideração decorre da percepção segundo a qual, no Núcleo de Práticas Jurídicas, conforme já mencionamos, os estudantes estão imersos em um *ambiente* em que se realizam *eventos de letramento* em favor da apropriação paulatina dos saberes que lhes são requeridos para o exercício da profissão do Direito. Em algumas situações, entretanto, esse *encontro* parece não se concretizar.

Uma dentre essas situações envolve as estudantes participantes desta pesquisa de posse de uma decisão de um juiz a respeito de uma ação de medicamentos por elas encaminhada. As estudantes encontram-se na primeira fase de estágio de Prática Jurídica (segundo semestre do quarto ano). Conforme planejado e tendo presente o excerto (31) e as ementas das disciplinas registradas no início deste capítulo, esse período ainda requer maior supervisão do orientador e a compreensão de que a apropriação conceitual e procedimental, por parte dessas estudantes, está em *desenvolvimento*. Tais estudantes, entretanto, agem de forma a desconsiderar etapas ainda não concretizadas, não só decidindo o que lhes cabe como sendo o melhor procedimento a executar, assim como dispensam a presença e a orientação do professor em tal situação, para colaborar com o atendimento ao cliente. Em (57), registramos:

(57) *As alunas demonstraram não saber o que fazer quanto a duas ações de medicamentos que foram indeferidas pelo Judiciário. Em sua compreensão haviam apresentado os argumentos necessários e não sabiam mais como proceder.*

Conversavam entre si, manifestando a ansiedade que as acometia: “Como é que o cliente X ficará sem os medicamentos?”; “Ele não vai resistir!”; “Não vai ter tempo de esperar a decisão do juiz!”; “É muito caro para comprar!” No mesmo dia, um dos clientes dessas ações procurou o Núcleo para saber do retorno do Judiciário, e as alunas o atenderam. Elas resolveram, então, pedir a ele novos documentos comprobatórios da necessidade do medicamento. O professor não acompanhou o atendimento. As alunas não chamaram o professor apesar de sugerirem, em suas expressões e entreolhares, insegurança em como proceder. Procederam no limite de sua apropriação conceitual até então. (Diário de campo. Registro realizado em 22 de novembro de 2012)

Sobre as ações de medicamentos, mesmo não tendo acompanhado os *eventos de letramento* em que se materializaram orientações do professor quanto aos procedimentos que poderiam ser tomados no caso do indeferimento das *petições* em questão, chamou a nossa atenção a reação das estudantes quanto ao indeferimento: mostravam-se angustiadas ante à impossibilidade de resolver o problema dos clientes, sobretudo em razão do ‘tempo’ estipulado pelo Judiciário para a perícia, o que implicaria, possivelmente, agravamento do estado de saúde do demandante da Justiça, recrudescendo o risco de vida em que se encontrava.

A partir de nossas observações e com base em teorizações vigotskianas (VIGOTSKI, 2001 [1934]) sobre a *apropriação de conceitos*, em nossa compreensão, as bacharelandas agiam sob a fundamentação de *conceitos espontâneos* dos quais se apropriaram nas vivências em relações intersubjetivas consolidadas em outras *esferas*, a exemplo da *esfera familiar*, *esfera religiosa*, *esfera do lazer* e afins, *conceitos* como *justiça*, *preservação da vida*, *sensibilidade humanitária* e outros congêneres. Entendemos ter participado de um *evento de letramento* em que essas estudantes, na sua condição de *interactantes*, agenciavam modos sociais de fazer historicizados em outras *esferas* para lidar com o desafio que se lhes apresentava. Esses *conceitos*, nas demais *esferas* da atividade humana das quais as estudantes fazem parte, diferenciam-se dos *conceitos científicos* da *esfera* do Direito, embora, tal qual propõe Vigotski (2001 [1934]), estejam em relação dialética com eles.

Como já mencionamos neste capítulo, *conceitos espontâneos* estão relacionados ao cotidiano das vivências humanas e, neste caso, parece-nos que a ação de medicamentos mobiliza os conceitos ‘saúde’ e ‘vida’. Assim, a angústia das estudantes derivava, em boa medida, de lhes ser requerido compreender que, na *esfera jurídica* – e, neste caso, por implicação, na *esfera acadêmica* – importa lidar com tais *conceitos de justiça, preservação da vida* e afins à luz dos *conceitos científicos* que se historicizaram na *esfera*, o que exige, no contexto em questão, a mediação de construções culturais da *esfera jurídica* segundo as quais importa a ‘comprovação’ da debilidade, e essa comprovação implica perícia, processo ritualizado procedimentalmente e, dada tal condição, moroso na essência. Assim, sob o ponto de vista dos *conceitos científicos* específicos da *esfera* em questão, *ser justo* demanda observância do ritual historicizado: eis os modos sociais de fazer da *esfera* que implicam a participação em *eventos de letramento* em que os modos sociais de dizer harmonizem-se com tais modos sociais de fazer.

Assim considerando, entendemos que as reações das estudantes indiciam que elas ainda não se apropriaram das implicações conceituais científicas da *esfera jurídica*. A intervenção dos professores no *evento* explicita sua apropriação conceitual e, por implicação, procedimental, do que decorre a compreensão de que a interlocução com o *judiciário* demanda tal observância procedimental, que se materializa nos usos da escrita da *esfera*: são necessários, no *encontro* com o juiz em questão, novos *artefatos* (com base em HAMILTON, 2000) para que o conteúdo da *petição inicial* seja homologado, e essa homologação erige-se a partir da *ideologia oficial* (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]), uma construção histórica que congrega valores delineados a partir da ampla oposição de vozes que teve e tem lugar em *projetos de dizer* de toda ordem: comprovar documentalmente a necessidade da medicação é condição para a obtenção do pleito, e isso é uma construção histórico-cultural.

Como já mencionamos no aporte teórico desta tese, torna-se, assim, fundamental observar o *encontro* e como a escrita se coloca na historicização dos sujeitos; estabelecendo relações mais estreitas com os acadêmicos, os professores podem compreender subjacências dos *eventos*, as quais não lhes é dado conhecer sem a interação, porque a apropriação de *conceitos científicos* e de procedimentos a eles correlatos se dá nas relações intersubjetivas, por meio das quais se consolida o movimento dialético entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*, base dos percursos de *aprendizagem* que movem o *desenvolvimento*.

O professor, em tais relações mais estreitas com as estudantes, poderia agir a partir de uma base conceitual e procedimental científica no que respeita aos modos sociais de fazer e as contingências dos modos sociais de dizer em relação a tais modos sociais de fazer, contribuindo para que tais alunas compreendessem, a partir disso, os procedimentos e os prazos necessários para julgamentos referentes às ações. Em agindo assim, incidiria sobre a contrariedade das estudantes em relação às decisões, já que a base conceitual – *espontânea* – a partir da qual agiam parecia-nos evidente. Tal base em *conceitos espontâneos* justifica em boa medida a natureza passional das reações das alunas, na busca de abreviar prazos em nome de uma compreensão de *justiça* sem as especificidades que caracterizam a *esfera jurídica* em sua constituição histórica.

Essas manifestações verbais dadas no *encontro* materializam a historicidade e a valoração carregadas de outras *esferas* para a *esfera acadêmica* e, por implicação, para a *jurídica*: apropriaram-se dos modos sociais de fazer e de dizer no ato de *peticionar*, mas importa que se apropriem também dos desdobramentos do *ato de dizer* no âmbito dos modos sociais de fazer, pautados por *conceitos científicos* de *justiça*, *direito* e afins. Em nossa imersão em campo, depreendemos valorações que emergem em interpretações que os sujeitos fazem sobre o mundo, sobre a vida, bem como sobre a *esfera acadêmica* nas suas vivências, no *encontro* com a outridade, o que, na discussão que compreende a este capítulo, faz emergir tensionamentos entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*, estes últimos em fase de apropriação.

Ainda, evocando as teorias da perspectiva do *letramento* e o *simpósio conceitual* proposto nesta tese, no *evento de letramento* que se deu no Núcleo, registrado em (57), com base em Street (2003) e Hamilton (2000), entendemos se manifestarem *práticas de letramento* das alunas participantes da pesquisa, os elementos não-visíveis, como padrões, conceitos, valores, ideologias, regras, normas e propósitos sociais, conhecimentos e sentimentos que se relacionam à natureza do *evento* enquanto relativo à *esfera jurídica*. Importa, assim, retomar Barton (1994, p. 35), o qual define que “Literacy has a history”, sendo, pois, importante considerarmos essas diferentes experiências de letramento individuais, o letramento, em sua história social: “We assert our identity through literacy” (BARTON, 1994, p. 48).

Dando continuidade à apresentação e à análise dos dados, no período seguinte (primeiro semestre do quinto ano), as estudantes, por orientação dos professores, procuravam atender aos clientes do Núcleo e desenvolver os procedimentos autonomamente, solicitando a presença

do professor quando necessário, socializando compreensões com ele para validar os procedimentos levados a termo, bem como para a correção das peças produzidas. Havia, entretanto, situações em que a necessidade do acompanhamento também era evidente:

(58) *BJF. e OIC. atenderam a uma cliente que lhes solicitava 'ação de guarda'. Estavam presentes a mãe que cedeu a guarda do filho e os tios da criança que têm a guarda. A mãe diz não ter condições de criar os dois filhos que teve e, por isso, cedeu a guarda do filho. O problema trazido pelos tios envolve os constantes incômodos causados pela mãe ao filho, por conta de a mãe 'prometer' visitá-lo e não aparecer no dia combinado, de levá-lo em outros dias e não dar-lhe atenção. O atendimento começou normalmente, com questionamentos por parte das estudantes aos clientes. Durante o atendimento, porém, com algumas acusações da tia, a mãe da criança começou a se alterar e agredir verbalmente os tios. A situação ficou fora do controle das estudantes, e elas pareciam imobilizadas diante da situação. Como a professora PDA. ouviu os gritos dos clientes e, vendo que as alunas não estavam dando conta da situação, interferiu no atendimento. (Diário de campo. Registro realizado em 26 de abril de 2013)*

Em (58), observamos que as estudantes seguiam as orientações dadas pelos professores de tentar atender aos clientes sozinhas, na busca de afastarem-se da heteronomia em busca da autonomia (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). Elas o faziam seguramente pelo fato de já terem vivenciado alguns atendimentos, entendendo que a experiência de um semestre lhes permitiria desenvolver os procedimentos necessários. No transcurso deste *evento de letramento*, entretanto, quando surgiram conflitos entre os clientes, observamos que as estudantes viram-se imobilizadas pelas reações que os *interactantes* assumiam ao longo do *evento* e confusas sobre seu papel, estando também elas nessa condição de *interactantes*. Esses desdobramentos do *evento* não haviam sido previstos pelas estudantes, porque não haviam sido experienciados, não haviam sido vivenciados anteriormente.

A consolidação paulatina da condição de *insider* (com base em KRAMSCH, 1998) em qualquer *esfera da atividade humana* implica a apropriação também paulatina das especificidades da condição de

interactante nos diferentes *eventos de letramento* de cada qual dessas mesmas *esferas*, especificidades que, em se tratando do campo do Direito, demandam lidar inerentemente com a tensão e o conflito entre *demandantes* e *demandados* da Justiça: o conflito é o motor do agenciamento da *esfera*, criada historicamente para equacioná-lo quando se instaura socialmente. Assim, os modos sociais de dizer nessa *esfera* requerem de quem nela imerge a apropriação de tais modos sociais de dizer por meio dos quais os modos sociais de fazer se consolidam; logo, o equacionamento do conflito inerente à *esfera* requer do operador do Direito a experientiação de modos sociais de dizer por meio dos quais esse equacionamento se estabeleça, e, para tanto, tais modos sociais de dizer precisam assentar-se em domínio *conceitual científico* e em domínio procedimental decorrente desse mesmo domínio *conceitual científico* (VIGOTSKI, 2001 [1934]). É preciso, enfim, *dizer* ‘com base em’ para que a condição de *operador do Direito* como *interactante* no *evento de letramento* assegure o bom termo da interação propriamente dita.

Nos desconfortos e titubeios que presenciamos nas vinhetas narrativas que correspondem a (57) e (58), entendemos que há vivências em maturação em se tratando da formação para participação em *eventos de letramento* da *esfera jurídica*, o que nos faz evocar as tensões e as movências dialéticas entre as *zonas de desenvolvimento* propostas por Vigotski (2007 [1978]). Na interação com o estudante, o professor pode depreender sua zona de aprendizagem de modo a propor novas ações didático-pedagógicas que facultem o seu desenvolvimento, o que fica ‘perdido’ quando as relações intersubjetivas não se estabelecem constantemente.

Nas vivências com as estudantes, observamos que elas procuravam seguir as normas estabelecidas pelos professores para o estágio no Núcleo – tal como consta no excerto (31) –, de modo a agirem com maior autonomia, e demonstravam se sentirem constrangidas quando se viam premidas a solicitar a presença do professor:

(59) *O professor GLE. se encontra no Núcleo mas as alunas não solicitam a sua orientação para a produção de petições no processo de execução de pensão alimentícia, sobre o qual demonstram ter dúvidas. As alunas seguem conversando sobre o processo, procuram jurisprudências e a legislação na internet (sites dos Tribunais e CPC) para compreendê-lo.*

Sugerem apreensão sobre possíveis procedimentos inadequados e mencionam a necessidade de orientações sobre o caso porque não têm ainda experiência para tal. Infiro que precisam da interação entre si e com os outros colegas do Direito – de outras turmas –, para reafirmar as suas ações em relação ao processo. E perguntam-se: “E agora?”. B.J.F. diz que elas ‘têm que ver com o professor’. O.I.C. responde com uma expressão de ‘receio’. O.I.C. e B.J.F. não solicitam essas orientações ao professor e fazem questionamentos para a colega mais experiente, D.J.H., sobre os documentos que não estão legíveis no processo, se eles valem [...] (Diário de campo. Registro realizado em 10 de março de 2013)

Na maioria das vezes, observamos que os professores atenderam prontamente às estudantes quando elas solicitaram a sua orientação. Em (60) a seguir, as estudantes vivenciam a situação – já mencionada em (57) anteriormente – de acompanhamento de um processo de ‘ação de medicamentos’. Elas receberam a sentença de juiz, indeferindo seu pedido de medicamentos para um cliente vítima de câncer:

(60) As alunas recebem uma decisão do juiz a respeito de um ação de medicamentos. O juiz indeferiu o pedido dizendo que o solicitante deverá fazer uma perícia, a qual foi marcada só para janeiro do próximo ano, portando dois meses à frente dado estarmos em novembro. As estudantes comentam que, talvez neste período, o cliente já esteja em estado pior de saúde ou mesmo não resista à doença. As alunas demonstram não saber como proceder. O professor, que estava em sua sala foi chamado pelas estudantes. (Diário de campo. Registro realizado em 01 de novembro de 2012)

No *evento de letramento* brevemente descrito em (60), as estudantes participantes desta pesquisa recorrem ao *interlocutor mais experiente* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), neste caso o professor, reconhecendo não terem ainda se apropriado de conhecimentos suficientes para resolver os desdobramentos da questão que envolve o cliente. Podemos exemplificar tal interpretação também com o registro em (61) a seguir:

(61) *KAG. e DJH. pesquisaram o Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente para fundamentar a petição de adoção que estavam redigindo. As alunas terminaram a petição e pediram a correção da professora PDA.. A professora leu o texto, consultou a lei e orientou as alunas que redigissem os fundamentos com alguma jurisprudência (não definiu qual). (Diário de campo. Registro realizado em 18 de abril de 2013)*

Inferimos, assim, que a decisão de não solicitar a orientação do professor em (59) é das próprias alunas a partir das orientações recebidas; elas parecem, por seus atos e suas expressões, não querer ‘incomodá-los’, quem sabe sob o desconforto de terem de ver reconhecida ainda sua heteronomia.

De todo modo, ainda que situações tais tenham tido lugar em nosso percurso de estudo naquela ambientação, o professor, na visão das estudantes, é reconhecido como o ‘membro mais experiente’ que já participou dos *encontros*, que vivenciou a natureza das atividades da *esfera* do Direito, que participa intensamente, na posição de advogado, como *interactante* das situações de interação entre os operadores do Direito, que domina as estratégias de dizer materializadas na *esfera* por meio dos textos em *gêneros do discurso da esfera jurídica*; enfim, que já se apropriou dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da área. Na nossa interpretação, a atitude e o respeito às normas estabelecidas por esses membros pelas estudantes subentende esse entendimento por parte delas. Em razão dessas percepções, entendemos que a interação entre professor e estudantes, que conseqüentemente implica mais intensa aproximação, pode facilitar a apreensão dos conhecimentos que os estudantes já possuem e daqueles que podem ser potencializados por esse mesmo professor na relação dialética entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1978]; 2001 [1934]).

Todo o tipo de distanciamento entre os *interactantes* parece-nos potencialmente impeditivo de um trabalho mais cooperativo e conjunto no que se refere às intrínsecas relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*. Primeiramente, segundo Vigotski (2007 [1978], p. 58), o processo de *desenvolvimento* se dá primeiro no *nível social* e depois no *nível individual*, isto é, “[...] primeiro, entre pessoas (dimensão interpsicológica) e depois no interior [do indivíduo] (dimensão intrapsicológica)” e, por isso, é importante que,

primeiramente, o professor planeje e realize várias atividades didático-pedagógicas que servirão de estímulos à *aprendizagem* dos estudantes, ou seja, constituirão mecanismos essenciais dos processos reconstrutivos que ocorrem durante o desenvolvimento do ser humano. Assim, primeiro os estímulos “[...] desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento [...] através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 81).

Eventos de letramento como o relatado em (61) foram recorrentes em nossa imersão em campo e sinalizaram para a importância do desenvolvimento desses dois níveis, do movimento da heteronomia rumo à autonomia, para a busca da autorregulação, o que implica apropriação conceitual – e procedimental decorrente dela – nas relações intersubjetivas (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), na movências da constituição da subjetividade (com base em GERALDI, 2010a) e, neste caso, da identidade profissional, o que implica a constituição da subjetividade na relação com a alteridade no âmbito do grupo social (com base em KRAMSCH, 1998).

Outros *eventos de letramento* também indicaram que maior proximidade entre professor e estudantes podem promover relações intersubjetivas em favor do aprendizado. O tempo de interação com as bacharelandas participantes da pesquisa deu a elas segurança de me questionar acerca de usos da linguagem em seus textos, bem como confiar em sugestões – mesmo que normativas básicas – que eu ia dando sobre a textualização de fatos e de fundamentos nas *petições*, tal como nesta nota de campo: (62) *As alunas DJH. e KAG. estavam fazendo uma petição de Contrarrazão ao Recurso Extraordinário e solicitaram a minha ajuda para reportar o discurso do doutrinador, pois tinham dúvidas sobre o uso representar plágio. Eu lhes expliquei como procedia de acordo com as normas da ABNT.* (Diário de campo. Registro realizado em 27 de junho de 2013).

Isso nos remete a Newman e Holzman (2002), para quem, na visão vigotskiana, criar um ambiente de ensino que permita que a natureza social da *aprendizagem* se expresse favorece essa mesma *aprendizagem*. No nosso entendimento, o ambiente para a *aprendizagem* no Núcleo poderia ser enriquecido, a partir da maior interação dos professores com os seus alunos, desde a forma como o espaço se organiza fisicamente até a postura dos orientadores, com a promoção de discussões acerca dos problemas trazidos ao espaço de aprendizagem profissional. Novamente citando Vigotski (2001 [1934], p. 325), “[...] uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar [e,

estendemos, acadêmica] é descobrir a lógica interna, o código interior de processos de desenvolvimento desencadeados pelos processos de aprendizagem [...]” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 296).

Outras situações justificam os fundamentos aqui discutidos, bem como reiteram a importância do acompanhamento constante do processo de ensino e de aprendizagem pelo professor. Nos *eventos de letramento* em que as relações intersubjetivas professor-estudantes não aproximam de fato esses *interactantes*, parece-nos que o processo de *aprendizagem* não se dá efetivamente de modo a promover o *desenvolvimento* no que respeita à formação dos estudantes. Em (63) a seguir, por exemplo, registramos mais um *evento de letramento* em que se manifestam dúvidas sobre os procedimentos adequados a serem adotados pelas estudantes no atendimento a clientes. No *evento* em questão, o professor estava ausente no Núcleo de Práticas Jurídicas.

(63) *O cliente foi atendido pelas estudantes, que lhe deram retorno sobre um pedido encaminhado ao Judiciário. Na ocasião, o cliente trouxe novos fatos e buscava respostas das estudantes. Tratava-se de investigação de paternidade. [...] As alunas demonstraram dúvida. A secretária do Núcleo estava presente na situação. Elas olharam para a secretaria, considerada por elas, naquele momento, o membro mais experiente, buscando sua ajuda. Mas ela não era formada em Direito e não conseguiu lhes ajudar. Como o professor não estava ali para ajudá-las, e a secretária não soube responder às dúvidas do cliente, a resposta foi adiada para uma próxima interação em outro dia.* (Diário de campo. Registro realizado em 07 de março de 2013)

Reiteramos nosso entendimento, a partir do aporte vigotskiano que vimos evocando neste capítulo, de que o estágio, uma das atividades finais na formação dos estudantes de Direito, é um momento de monitoramento e estimulação constante e vigiada que implica ação docente planejada e participação comprometida dos estudantes. O estágio exige dos bacharelandos um conjunto de conhecimentos jurídicos amplos, que, na maioria das vezes, inter-relacionam áreas e fontes do Direito. Para tanto, essa atividade de estágio implica domínio de vivências, experiências e conhecimentos historicizados, saberes que, por sua própria condição de bacharelandas, as estudantes estão desenvolvendo aos poucos, já que estão em processo de apropriação

desses conhecimentos e precisam estar sob a supervisão de membros mais experientes que possam lhes indicar meios e formas de apropriarem-se deles, a partir de uma estimulação – no sentido vigotskiano do termo – constante. Na ausência do interlocutor mais experiente, o professor, a formação profissional dos estudantes fica em suspenso porque se encontram ainda em uma situação de heteronomia.

Por outro lado, as falas das estudantes podem também indiciar que sua resistência à solicitação da orientação do professor se deve ao fato de elas desejarem se tornarem agentes das *estratégias de dizer* relativas à *esfera jurídica*, de se apropriarem dos *conceitos* de domínio do Direito que lhes possibilitarão participarem do *encontro* no qual se manifestam os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer: a autonomia em lugar da heteronomia de que trata o ideário vigotskiano, a condição e *insider* de que trata Kramsch (1998). KAG. explica a supervisão mais direta dos professores no início do estágio e os seus objetivos ao conferir-lhes gradativa autonomia:

(64) *Geralmente o quarto ano é inteiro acompanhado por um professor né, por um PROFISSIONAL. Então é/ ele basicamente que vai conduzindo esse atendimento. Mais pro finalzinho não, eles já vão deixando a gente conversar com o cliente, questionar, fazer o atendimento, e eles só acompanham. (...) que o objetivo é que nós aprendamos. (...) No quinto, nós temos que nos 'virar' (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).*

Com relação a autonomia dada pelo professor, DJH. sentiu ter aprendido mais quando o professor não conduzia os atendimentos e deixava que as estudantes o fizessem:

(65) *Eu pra mim foi uma mudança boa. (...) A gente teve o acesso ao cliente ali, a pessoa, sem a presença do professor. Então já tava tendo uma experiência pra gente. Porque no quarto ano, a gente ficava só ali do lado, o professor que atendia e a gente só ouvia. Já no quinto ano, a gente atendia a pessoa, fazia as anotações, pegava os documentos, então contribuiu para uma experiência profissional. (DJH., entrevista em 01 de outubro de 2013)*

OIC. também entende que esse processo lhe ajudou, pois ela disse que o estudante (66) (...) *vai aprendendo, vai criando autonomia... né,*

vai criando segurança, porque você aprendendo mais, vai estudando mais, vai tendo mais experiência com a prática, até você conseguir lidar com uma situação. (OIC., entrevista realizada em 3 de outubro de 2013).

Na visão dos professores, a partir da fala do professor orientador GLE., a organização do estágio no Núcleo é planejada de forma a desenvolver a aprendizagem em fases: uma fase inicial, que compreende um acompanhamento direto, em que mais aprendizes estão pensando sobre as ações e há maior condução do processo pelo profissional mais experiente; uma fase intermediária, que consiste em o professor ‘estar junto’, mas dando oportunidade de o estudante agir; e uma fase mais autônoma, em que os estudantes ficam mais responsáveis pelo processo, atendendo os clientes sozinhos e dirigindo-se ao professor somente em casos mais complexos.

(67) *No quarto ano, o aluno, pelo fato de que está ‘estreado’ no Núcleo, ele não tem... assim... todo esse conhecimento do funcionamento e tal... então a gente acaba dividindo em grupos maiores pra socializar mais talvez a informação e a discussão, pra se ajudar mais. (...) o pessoal do quinto ano, assim, a gente precisa monitorar, a gente precisa controlar, mas a gente tem que ir mostrando pra eles que não vai ser sempre assim, que depois do quinto vem o ‘sexto’, e no sexto, eu não estou ‘atrás deles’ pra ficar, por exemplo/ então eles têm que aprender ‘a caminhar pelas próprias pernas’.* (GLE., entrevista realizada em 7 de novembro de 2013).

Nesse conjunto de falas, depreendemos a aceitação do planejamento das atividades do Núcleo pelas estudantes, que entendem essas fases como necessárias à gradativa apropriação dos conhecimentos do Direito – inferimos que as estudantes têm interesse em participar mais diretamente dos *eventos de letramento da esfera*, os quais lhes permitem agenciar as *estratégias de dizer* relativas a ela e de materializar o *encontro* –, e a materialização da apropriação dos *conceitos científicos*, os quais requerem do sujeito desenvolvimento mental de nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2001 [1934]). Inferimos, pelas falas apresentadas (64) e (65), que as estudantes, depois de vivenciados *eventos de letramento*, tais como a realização de atendimentos, agenciamento da escrita jurídica por meio dos textos em *gêneros do discurso da esfera jurídica*, realização de procedimentos e encaminhamento de *petições* ao Judiciário, que o acompanhamento dos

orientadores pode se dar com menor incidência. Entendemos que as estudantes confirmam a fala do professor *GLE*. em (65), compreendendo que a presença do membro mais experiente é importante, embora entendam ser necessária a vivência mais autônoma dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera* do Direito ainda na Universidade.

Na visão do professor, em (67), essa parece ser uma metodologia adequada para desenvolver a formação dos estudantes de Direito no Núcleo. Assim como ele entende ser importante exemplificar a prática por meio do agenciamento da escrita profissional do Direito, que materializará a natureza das atividades e das relações da *esfera*, deixar os estudantes vivenciarem as situações que fazem parte do Direito, experienciando os modos sociais de dizer de seu domínio, manifestando os *conceitos* dos quais se apropriaram no *encontro* com a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010), compreende mobilizá-los para a participação e vivência dos *eventos de letramento*, situações reais de interação humana inerentes às atividades profissionais para as quais estão em formação.

Nesse sentido, assim como a interação com o professor orientador das atividades de estágio pode facilitar e potencializar o aprendizado da prática jurídica, que, segundo concepções vigotskianas, compreende a ação de depreender a zona de aprendizagem em que os estudantes se encontram e propor atividades pedagógicas a favor da ampliação dos seus conhecimentos, por outro lado, a promoção da autonomia, que implica o agenciamento dos *conceitos científicos* internalizados, possibilita ao professor e mesmo ao estudante vivenciar os saberes já desenvolvidos, e conseqüentemente potencializar outros necessários à sua formação.

Nesse caso, apesar de considerarmos importante rever as formas de interação desenvolvidas no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE em São Bento do Sul – ao que voltaremos à frente –, que servem de estímulo ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, também é importante promover a autonomia e a conscientização acerca dos conhecimentos construídos por meio do exercício profissional dos estudantes sem o acompanhamento direto do professor. Trata-se, como entende Volóshinov (2009 [1929]), de considerar o processo de refração que se opera no sujeito.

Segundo Vigotski (2001 [1934]), o desenvolvimento de *conceitos científicos* pressupõe e “[...] deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 261). Em cada situação, eles voltam ao

estado de generalização e somente tornar-se-ão conscientes e, portanto, *científicos*, quando processados cognitivamente, amadurecidos, implicando atividade metacognitiva. Para as finalidades deste estudo, esse parece ser o desafio do aprendizado que de fato faculta ao sujeito inserção efetiva em seu meio profissional: lidar metacognitivamente com o universo profissional que se dá a conhecer e sobre o qual importa operar conceitualmente. Parece que, na tentativa de ‘testar’ os conhecimentos, as estudantes buscam esse desenvolvimento dos *conceitos científicos*, assim como também pode ser esta a intenção dos professores. A apropriação dos *conceitos* “[...] surge e se constitui por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260), ou como vimos anteriormente, por meio dos processos cognitivos resultantes das operações inter/intrapsicológicas.

Entendemos importante, nesta discussão, considerarmos o processo de apropriação do conhecimento, nas movências dialéticas entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]), demandadas no percurso de formação profissional, o que necessariamente acontece nas relações intersubjetivas. Importa, nesta discussão, evocarmos Hamilton (2000), que destaca uma abordagem do letramento que envolve o olhar sensível ao ambiente educacional para usos da escrita pelos sujeitos, sobretudo se tivermos presente que tal processo de apropriação de conhecimentos se dá nos tensionamentos entre as *zonas de desenvolvimento* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), implicando, pois, a historicidade dos sujeitos: quem são e o que sabem no momento em que se *encontram* com o professor no processo de formação profissional – neste caso, para a participação, na condição de *insider*, em *eventos de letramento* da *esfera jurídica*.

Em suma, entendemos fundamental a sensibilidade a essa *zona de desenvolvimento real* do aluno (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), no âmbito da qual se dá o *encontro* com o professor (com base em PONZIO, 2010) para que a *aprendizagem* mova o *desenvolvimento*. E essa *zona de desenvolvimento real* implica as *práticas de letramento* que caracterizam os *interactantes* do *encontro*, a partir das quais as movências entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos* têm lugar, porque tais movências, em se tratando do objeto de estudo desta tese, demandam a mediação da modalidade escrita da língua. Aqui, as relações intersubjetivas entre alunos e professor ganham lentes de aumento, sobretudo considerando as dificuldades docentes para ‘mapear’ tais *zonas* e tais *práticas*, porque conhecê-las exige conceber esses alunos como *sujeitos singulares* – caracterizados por suas

idiossincrasias – e não como *indivíduos intercambiáveis* – bacharelandos do curso X e da fase Y, tomados na universalidade de categorias macrossociológicas como essas (com base em PONZIO, 2008-09; 2013), o que também nos remete a Lillis (2001; 2003) e a Ivanic (1998). Nesse ponto, a confiança, a aproximação, a cumplicidade maior ou menor entre o professor e o aluno parecem-nos decisivas para a autonomia e não mais heteronomia, para a autorregulação vigotskianas.

Os estudantes também participam de *eventos de letramento* cujo foco está nas *estratégias de dizer* materializadas em *gêneros do discurso*. Sobre esses *eventos*, também cabe um olhar mais sensível; afinal, a produção de textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* é orientada segundo estas diretrizes: num primeiro momento, os estudantes produzem as peças nos grupos, nas duplas e, somente depois, o professor intervém fazendo a correção, alterando o que for necessário ou até inserindo o que está faltando. A professora PDA. relata um caso que teve destaque no Núcleo e a forma como o professor mediou, com certo distanciamento e confiança na autonomia do estudante, a produção do texto:

(68) *Ano passado, foi a primeira é::: uma das primeiras turmas que:::/ eles fizeram a interposição de um agravo de instrumento. O::: tribunal reverteu a decisão do juiz daqui [risos]. Foi publicado:::/ Então... deixar eles criarem, deixar eles irem adiante e buscar a SOLUÇÃO. Essa é a nossa intenção. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013).*

A professora PDA. explicita que os estudantes (69) (...) *vêm perguntar, a gente dá as orientações, mas eles vão criando. (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013).* Como já apresentamos nos excertos (64), (65) e (66), essa forma de conduzir o trabalho é bem vista pelas estudantes participantes da pesquisa, que preferem trabalhar e agir exercitando uma autonomia ainda não consolidada, em um percurso que, ao mesmo tempo, faz com que busquem um ‘agir ‘vigiado’ pelos professores. Elas querem produzir e depois submeter o que produzem ao aval docente.

Segundo nossas observações durante o tempo em que participamos das atividades do Núcleo, os professores eram requisitados para corrigirem e avaliarem os textos das alunas; eles liam as peças, alteravam o que era necessário e, muitas vezes, faziam comentários

sobre os textos das estudantes, sobre os problemas encontrados. Evocando concepções bakhtinianas acerca da escrita ideológica, da produção de *enunciados* e de *gêneros do discurso*, entendemos que os *gêneros secundários* que fazem parte da *esfera* do Direito possuem uma relativa estabilidade que remete à memória de passado, à história construída até então. Inclusive, como já discutimos e mencionamos anteriormente, parece-nos fundamental que essa escrita historicizada seja levada em conta para a produção de peças em *gêneros do discurso da esfera jurídica*.

Essas especificidades das *esferas da atividade humana*, no que respeita a seus *enunciados*, caracterizam-se como um micromundo profissional, “[...] servem de norma, dão o tom; especificidades [...] nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração” (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 311). “A linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas, porém tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 81). Como já discutimos no referencial teórico, quando um novo *enunciado* é produzido em um *gênero*, tem-se também a prospecção do que se espera do falante, e a escuta passa a ser fundamental e constitutiva do discurso. Assim, a atividade de ‘correção’ implica a função da compreensão concreta e ativa, que é determinar “[...] uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquec[ido] de novos elementos [...]” (BAKHTIN, 2013 [1975], p. 91).

Nesse processo, evocando Bakhtin (2013 [1975], p. 91), “[...] concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas sociais’”. Assim, não se trata de uma atividade docente simples, pois a ‘correção’ dos textos implica considerar os já-ditos da *esfera* do Direito, mas também as interpretações dos estudantes. Assim como o sujeito produtor do texto precisa considerar essa dialogicidade, podemos atribuir ao professor, com base em Ponzio (2010, p. 38), o entendimento dessa relação dialógica do ‘envolvimento’, da ‘não-indiferença’. Assim, as formas de textualização, segundo essas concepções, deveriam ser mais discutidas, mais analisadas, já que elas materializam conhecimentos historicizados pelas estudantes até então. Com base no ideário vigotskiano, entendemos que, caso o professor avalie que o estudante ainda não se apropriou de conhecimentos desse sistema, poderá potencializá-los se agir na proposição de novas atividades de aprendizagem.

Nas falas evocadas ao longo deste capítulo, compreendemos que a produção final de textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica* pelas estudantes no Núcleo de Práticas Jurídicas tem sido conduzida como atividade de revisão e alteração, o que implica a ampliação e a apropriação de saberes que se consubstanciam no *evento de letramento* ‘orientação’, em que o professor, na condição de *interactante* mais experiente que lhe cabe ali compartilha sua apropriação conceitual e, por decorrência, procedimental, de modo a facultar às estudantes o paulatino delineamento de sua heteronomia para a participação futura nos *eventos de letramento* da *esfera jurídica*.

(70) *O professor trouxe a petição de execução a ser encaminhada ao Ministério por OIC. e B.J.F. para que elas alterassem parte que ele havia redigido, já que algumas questões da redação mais técnica não haviam sido contempladas.* (Diário de campo. Registro realizado em 04 de outubro de 2012)

Já em (71), as estudantes recorrem ao professor, mas ele se atém a alterar e a inserir no texto o que entende estar lacunar.

(71) *As alunas solicitaram a correção do texto pelo professor. Ele ia corrigindo “o português”, segundo a sua fala. B.J.F. explicita as suas dúvidas em relação ao arrazoado quando o professor faz inserções de informações no texto. O professor procede na correção ainda sem empreender um agir pedagógico sobre os saberes que são objeto de dúvidas das alunas. Algumas vezes, ele as questiona sobre os fatos, sobre os dados informados pelo cliente, limitando-se a isso.* (Diário de campo. Registro realizado em 10 de março de 2013)

No nosso entendimento, o professor, nesse momento, poderia proceder a uma intervenção mais efetiva, valendo-se de suas experiências e vivências da/*na esfera*, em se tratando dos já insistentemente mencionados modos sociais de dizer e de fazer historicizados até o momento sobre o Direito. Evocando o aporte teórico, essa postura do professor é indicativa de adoção de concepções de ensino e de aprendizagem que remetem ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e ao enfoque em habilidades cognitivas (LEA; STREET, 1998). Suas ações referentemente à escrita e aos

eventos de letramento de que ela é parte suscitam esse mesmo *modelo*. Tais adoções concebem o papel do professor como aquele que ‘fala’, ‘ensina’, e o do aluno como aquele ‘ouve’ e que ‘aprende’; já a escrita é vista como ‘técnica’.

Como apresentamos no aporte teórico, quanto aos estudos da escrita acadêmica, três perspectivas de abordagem têm se delineado – *study skills*; *academic socialization*; and *academic literacies* (LEA; STREET, 1998) –, e cada qual traz implicações quanto ao ensino e à aprendizagem. A primeira perspectiva, *study skills*, “[...] has assumed that literacy is a set of atomized skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts” (LEA; STREET, 1998, p. 158). Nessa perspectiva, o olhar sobre o texto suscita tomá-lo como *produto*. Essa abordagem procura focalizar requisitos mínimos de adequação nos textos produzidos por estudantes de todas as áreas. A segunda perspectiva, *academic socialization*, “[...] tends to treat writing as a transparent medium of representation [...]” (LEA; STREET, 1998, p. 158). “[...] Students acquire the ways of talking, writing, thinking, and using literacy that typified members of a disciplinary or subject area community” (LEA; STREET, 2006 [1997], p. 228). Lea e Street (1998, p. 158) compreendem que esse modelo, “It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution”. Já a terceira perspectiva, em convergência com os estudos do letramento, remete aos usos sociais que os sujeitos fazem dessa modalidade da língua (LEA; STREET, 1998). Sob essa perspectiva, como já discutimos, a origem social, cultural e histórica e as condições econômicas em que vivem os sujeitos não podem ser denegadas quando se trata do uso da escrita, a forma como tais usos se materializam nas vivências discentes, mediando representações de mundo e experiências. De acordo com essa abordagem, segundo Lea e Street (1998), além das técnicas e contexto específico, haverá necessidade de reconhecimento de um nível maior de engajamento com a escrita do estudante da *esfera acadêmica*, no sentido de identificar suas interpretações sobre implicações ideológicas. A partir dessas perspectivas, observamos ser necessária a resignificação das ações didático-pedagógicas dos professores do Núcleo considerando as vivências e as experiências das estudantes, no sentido de promover apropriação dos saberes do Direito que ainda não se manifestaram por meio da materialização da escrita.

Quanto aos usos da escrita sob a ótica do *modelo ideológico*, segundo Street (2003, p. 5), é preciso levar em conta “[...] as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita [, pois

elas] vêm sempre enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser”. A escrita é ideológica, materializa os valores, as regras, as interpretações do sujeito em relação a uma sociedade. Enquanto o *modelo autônomo* “[...] disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]”, o *modelo ideológico* “[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento [...] propondo que o letramento seja uma prática de cunho social [...]”, que aparece sob princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 4). Do ponto de vista mais sensível à cultura, as comunidades podem ser vistas como “[...] fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos” (STREET, 2003, p. 6).

Assim, quando as estudantes produzem o seu texto em um *gênero* do *discurso da esfera jurídica*, elas estão materializando as suas interpretações da *esfera* do Direito. Dos seus usos, podem ser compreendidas as suas *práticas de letramento*, os elementos não-visíveis dos usos que compreendem os valores atribuídos a eles. Street (2003) ressalta a importância de observarmos questões relativas a fatores ideológicos e políticos na educação. Importa olhar, na universidade, tais fatores que incidem sobre a escrita jurídica. Nesse sentido, é preciso um olhar sobre o *letramento* segundo o *modelo ideológico*, com base no qual a escrita é uma prática social, cultural e histórica e, por isso, carrega interpretações sobre o mundo e as coisas de forma diferenciada, por causa da história que caracteriza os diferentes sujeitos. Assim, como já discutimos no referencial teórico, os sujeitos, neste caso, os estudantes, materializam na escrita as suas práticas culturalmente historicizadas e suas representações de mundo historicamente delineadas. Nesse caso, segundo Barton (1994), há necessidade de considerar que o letramento é uma atividade social. Retomaremos essas questões no próximo capítulo desta tese.

Compreendemos, aqui, relevante a convergência com o pensamento de Freire (2006 [1985]) e sua visão sobre o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita, considerando que, em se tratando do objeto deste estudo, tal modalidade escrita da língua materializa os modos sociais de dizer necessariamente imbricados aos modos sociais de fazer da *esfera*. Sob essa perspectiva, inevitavelmente questões concernentes às desigualdades de poder nas relações de ensino e mais amplamente na sociedade têm papel central sobre a materialização desses usos (GEE, 2004; BRITTO, 2003, 2012); nesse caso, na apropriação *conceitual* que cabe a esses bacharelandos empreender. O

pensamento freireano tem uma visão crítica acerca dos usos sociais da escrita, advogando em favor de um ensino sob um olhar mais efetivamente cidadão acerca do mundo e da vida. O ponto de partida para as atividades de letramento é o conhecimento desse contexto social. Nesse sentido, observamos ser importante o professor, no Núcleo, estar atento às necessidades dos estudantes de Direito quanto aos saberes da área, as quais podem ser depreensíveis de suas *práticas de letramento*, que emergem nos *eventos de letramento* que têm lugar no Núcleo.

Um registro final que gostaríamos de apresentar, como discussão adicional de fecho deste capítulo, refere-se a momentos de interação entre professores e estudantes que aconteciam informalmente, mas que, de acordo com a nossa visão e norteados pelas concepções já discutidas neste capítulo e no aporte teórico desta tese, constituíam *eventos de letramento* importantes no processo de ensino e de aprendizagem e para a formação das estudantes participantes da pesquisa. Os dados apresentados aqui remetem a situações que podem ser planejadas em favor da apropriação dos conhecimentos e da formação acadêmica de estudantes.

Esses momentos se deram com a maior proximidade dos professores com os alunos, com o intercâmbio de ideias e de experiências, com os questionamentos das estudantes e inclusive meus a respeito de casos concretos tanto do Núcleo como de outros espaços evocados pelos professores, e aconteceram ‘informalmente’, suscitando menor aprofundamento nas discussões. Eram momentos caracterizados como ‘a hora do lanche’, nos quais se davam reflexões sobre a *esfera*. Segundo a professora PDA., eram momentos planejados, mas, na nossa interpretação, não da forma como se planejavam as demais atividades, com propósito didático-pedagógico tal como os outros *eventos* desenvolvidos no Núcleo.

(72) (...) *o que a gente faz: (+) o quarto está ali, o quinto ano está ali... Pra ELES TAMBÉM trocaram essas ideias, muitas vezes, a gente trazia um:::... um bolo, um lanche/ Então esses dez/ quinze minutos, às vezes vinte minutos que você conversava ali e passava os casos né, tanto quanto os professores... e os alunos trocando ideias com o quarto ano... é::: se aprendia muito (+), sabe? (...) Mas justamente pra ter essa interrelação. A gente procura trazer como se fosse num escritório (...). (PDA., entrevista realizada em 28 de novembro de 2013).*

Por meio dessa ‘interrelação’, como denomina a professora, foi possível observar o compartilhamento de vivências, casos, problemas, necessidades do profissional da área, do advogado em sua formação, de que o estudante precisará se apropriar. Para ilustrar essa fala da professora, apresentamos uma nota de campo, na qual registramos nossa vivência em um desses momentos, bem como as nossas percepções de como eles são importantes:

(73) As estudantes OIC., BJF., KAG. e DJH. e os professores GLE. e PDA. estão reunidos no horário do café e lanche do Núcleo. Eles tomam seu café e conversam sobre assuntos pessoais, acadêmicos e sobre casos da área. A aluna OIC. comenta sobre um caso de uma cliente, a tia de uma criança que está sob a sua guarda, e expõe ao grupo que ela ligou relatando que a mãe biológica da criança está denegrindo a imagem dela para o filho. A estudante questiona os professores sobre como proceder, pois a tia quer ‘devolver’ o filho para a mãe. As estudantes se mostram indignadas com a falta de humanidade de alguns clientes, que tratam crianças e idosos como objetos, dos quais se pode desfazer a qualquer momento. Discutiui-se em todo o grupo sobre o caso, os professores mencionando outras experiências parecidas, sobre o que as estudantes vão vivenciar na área, que tipo de clientes vão receber e que é preciso não se ‘envolver’ emocionalmente com certas causas. O professor GLE. e a professora PDA. levantam soluções, procedimentos a tomar. Mas não se chegou à solução. Eu também questiono aos professores sobre a visita da mãe, se haveria meios de negá-la. Os professores me explicaram que não se pode impedir de o menino circular na casa da mãe, que com essa idade o menino já não pode ser impedido. Eu também questiono o que acontecerá com a criança se a tia e a mãe não o quiserem em guarda. Eles me explicam que o menino vai para família de apoio ou para abrigo em outra cidade. Os professores citaram que não tem questão da justiça que proteja isso. (Diário de campo. Registro realizado em 18 de abril de 2013)

Por esse registro, inferimos que esses *eventos* mostravam-se relevantes, mesmo sendo ‘informais’, para a apropriação da natureza e das relações da *esfera* de atividade do Direito. Observamos que os professores aproveitavam as relações intersubjetivas que neles acontecem para expor as suas experiências como também para constituir um clima de cumplicidade e confiança com os alunos, que, no nosso entendimento, potencializava a ampliação dos conhecimentos dos estudantes. A fala de KAG. corrobora a nota de campo (73): a aluna explica que a exposição de casos vivenciados pelos grupos nesses *eventos* ajuda a elucidar os procedimentos adotados nos processos, além de outros saberes que mobilizam os *conceitos científicos* da *esfera*. Ela entende que (74) (...) *nos nossos bate-papos, a gente acaba CONVERSANDO, DISCUTINDO*. (KAG., entrevista em 1 de outubro de 2013). Assim, por meio da exposição de casos, de visões sobre os padrões da *esfera*, os professores expuseram as suas vivências, aos estudantes e favoreceram que entre eles houvesse também compartilhamento de experiências, o que os configura como *eventos de letramento* nos quais os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer foram tema, contribuindo para a formação dos estudantes para a inserção na *esfera* do Direito.

Em se tratando do delineamento de compartilhamentos grupais acerca da formação profissional, Oliveira (2013 [1992], p. 28) assinala que “É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo”. Assim, as “[...] construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2013 [1992], p. 28), no caso, os professores e os estudantes de Direito, quando socializadas, tendem a ressignificar representações de mundo.

Como já discutimos, inserido no seu grupo cultural, nos *eventos de letramento* que nele acontecem, em contato com os *artefatos*, com os *interactantes* da *esfera* (HAMILTON, 2000), o sujeito ‘vivencia as’ e ‘opera sobre as’ representações de mundo do grupo em que pretende inserir-se, tanto no interior do processo de escolarização como fora dele, pois a apropriação de *conceitos científicos* implica a historicização de vivências em relações intersubjetivas que incidem sobre as representações de mundo dos sujeitos. A formação acadêmica para a participação em *eventos de letramento* requeridos na inserção do novo profissional da *esfera jurídica* exige essa vivência no mais amplo espectro em que possa de consolidar, contemplando relações intersubjetivas nas mais diferentes instâncias.

Assim, tais relações intersubjetivas estabelecidas entre professores e estudantes, em seus diferentes desdobramentos, são fundamentais para a formação do bacharel em Direito, pois possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem do exercício da profissão de *advogado*, assim como as interações entre os próprios estudantes são igualmente importantes, como analisaremos a seguir em dados gerados junto aos participantes da pesquisa.

7 RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DE DIREITO A PARTIR DE SUA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DE LETRAMENTO NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS

*“Somos o resultado dos livros que lemos,
das viagens que fazemos, das pessoas com
as quais convivemos”*

(de Airton Ortiz, adaptado)

Nos capítulos anteriores, analisamos dados de pesquisa referentes à apropriação dos saberes verbalizados pelos estudantes de Direito em estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas, os quais se materializam em textos em *gêneros do discurso da esfera jurídica*, focalizando como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem para a inserção dos estudantes do curso de Direito em *eventos de letramento da esfera profissional*. Já nos capítulos anteriores, procuramos focalizar os *eventos de letramento* dos quais os estudantes de Direito fazem parte no Núcleo de Práticas Jurídicas, com o intuito de analisar como essa participação contribui para a produção dos textos em *gêneros* requeridos para sua inserção na *esfera jurídica* e, conseqüentemente, para a sua formação acadêmica. Além disso, focalizamos também como as relações intersubjetivas – professor-estudante, estudante-estudante – estabelecidas nesse espaço universitário potencialmente incidem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos bacharelados nesse mesmo processo de formação.

Para análise dos dados, consideramos *o simpósio conceitual* que fundamenta esta tese, apoiando-nos, no primeiro capítulo de análise, mais diretamente na perspectiva dos *gêneros do discurso*; e, no segundo capítulo, nas concepções vigotskianas de *aprendizagem e desenvolvimento* –, procurando sempre constituir o diálogo entre elas –, assim como com a perspectiva sobre a qual nos apoiaremos mais diretamente neste capítulo, a perspectiva antropológica da linguagem dos estudos do letramento.

Norteados pelas concepções de linguagem aqui discutidas, de *signo ideológico* – instrumento psicológico de mediação simbólica que institui a interação, de modo a que a aprendizagem e desenvolvimento humano tenham lugar –, importa considerarmos que é imprescindível ao estudante de Direito apropriar-se dos modos sociais de dizer e de fazer respectivos a essa *esfera*. Como partícipe atuante nesse/desse processo,

cabe ao professor, membro mais experiente na interlocução, criar condições para potencializar os conhecimentos já aprendidos, para que se ampliem vivências e experiências dos sujeitos em fase de formação acadêmica. Entendemos que cabe a ele, também, considerar, à luz da perspectiva linguístico-antropológica, as relações ecológicas (BARTON, 1994) em que as interlocuções se historicizam; o contexto social que influencia os usos da linguagem, lócus em que as atividades de leitura e de escrita são realizadas pelo sujeito. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem precisa ser previsto, nas ações didático-pedagógicas, que nem todos aprendem da mesma forma, e isso se dá em razão das vivências dos usos da escrita em sociedade – nas diversas esferas: *familiar, escolar, universitária, profissional*.

Neste capítulo, a partir de dados gerados nas vivências com as quatro estudantes de Direito envolvidas neste estudo, focalizamos a importância da participação do sujeito em *eventos de letramento* em que se materializam *práticas de letramento* diversas, discutindo como essas vivências incidem sobre a historicidade dos usos da escrita e, por consequência, sobre a formação de acadêmicos para se inserirem na *esfera profissional*.

A questão geral de pesquisa que dá base para a análise dos dados – *No Núcleo de Práticas Jurídicas em estudo, como se dá a formação acadêmica dos participantes de pesquisa para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica e como essa formação incide sobre suas práticas de letramento?* – como já mencionamos na Introdução desta tese, desdobra-se em questões-suporte. Neste capítulo, discutimos as inteligibilidades construídas para responder à seguinte – terceira e última – questão-suporte: *É possível depreender ressignificações nas práticas de letramento dos estudantes em questão considerada sua participação, no âmbito do Núcleo, em eventos de letramento relativos à esfera jurídica? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais ressignificações?* Para realizarmos tal análise, primeiramente, apresentaremos dados que historicizam os usos da escrita das estudantes de Direito nas *esferas familiar, escolar e universitária*, que entendemos incidirem sobre a sua participação em *eventos de letramento* no lócus de formação universitária. Em seguida, retomaremos dados dos dois capítulos anteriores de análise em conjunto com os dados gerados a partir das entrevistas realizadas com as estudantes, assim como por meio das observações realizadas no Núcleo, no tempo em que estivemos participando das atividades naquele espaço acadêmico. Entendemos que

interpretações a partir do conjunto desses dados podem delinear respostas para a essa terceira questão-suporte.

7.1 VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NAS *ESFERAS FAMILIAR E ESCOLAR*: IMPLICAÇÕES DA HISTORICIDADE DOS SUJEITOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Considerando a escrita em uma perspectiva histórico-cultural, nesta seção apresentaremos dados sobre a presença da escrita na vida das estudantes de Direito envolvidas nesta pesquisa, entendendo que as atividades de leitura e as de escritura para a participação em *eventos de letramento* das *esferas acadêmica e jurídica* envolvem experiências durante a vida, tanto quanto experiências por ocasião da inserção em novas atividades acadêmicas de formação para o exercício profissional. Ancorados em Hamilton (2000, p.176), a qual compreende “[...] literacy as historically and socially situated”, e em Barton (1994), que ressalta a importância da atenção a papéis, identidades, atividades, relações de poder, variações e restrições, procuraremos analisar, posteriormente, as implicações dessas experiências e vivências nos usos da escrita que se operam na universidade para fins profissionais.

Quanto a tais usos, uma base nos estudos do letramento exige estudá-los sob uma perspectiva situada; afinal a escrita, nesta perspectiva, “[...] is a way of representing the world to others” (BARTON, 1994, p. 35). Assim, os modos de usar essa modalidade da língua, segundo o autor, estão implicados em ressignificações e reavaliações de representações do passado acerca de tais usos, em se tratando de tecnologias e relações de poder. Para Barton (1994), nesses usos, materializam-se vivências, experiências, interações do dia a dia da vida social humana. Assim, em qualquer fase escolar, quando tomada a linguagem escrita como objeto de ensino e de aprendizagem, devem ser considerados os seus desdobramentos na historicidade da escrita e suas implicações na vida como um todo, como também na vida acadêmica e profissional. Como já mencionamos no aporte teórico, essa singularidade, pelos estudos do *letramento*, “[...] is a source of strength, the roots of the possibilities of the future” (BARTON, 1994, p. 29).

No caso desta tese, importa considerarmos as vivências que *OIC.*, *BJF.*, *DJH.* e *KAG.* tiveram junto aos seus familiares e durante o seu percurso escolar e acadêmico, pois essas experiências dos usos da escrita constituíram *práticas de letramento*, historicizadas pelos *eventos de letramento* dos quais participaram essas acadêmicas, assim como tais práticas influenciarão a apropriação dos usos da escrita próprios da

esfera do Direito, *esfera* que, segundo Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), tende a usar a modalidade escrita da língua sob a égide da ampla historicização de vozes de que se constitui, preponderantemente a legitimação dos *letramentos dominantes*. Os usos próprios de grupos específicos tais como do Direito implicam inserção dos sujeitos nesses mesmos grupos, para o que precisam dominar tais usos. Assim, a participação dos estudantes de Direito como *insiders* no grupo (KRAMSCH, 1998) implica conhecimento e apropriação dos usos que medeiam relações intersubjetivas na *esfera* em questão.

7.1.1 Vivências com a escrita na *esfera familiar*: possíveis implicações para formação acadêmica

A história familiar das estudantes participantes desta pesquisa sugere que elas tiveram bastante proximidade com os processos de leitura e de escrita em textos de *gêneros do discurso* diversos desde a sua infância e que isso se deu pelo incentivo, principalmente, dos pais em relação a sua formação. A partir dos dados gerados, inferimos também que esses usos aproximaram-se bastante dos *letramentos dominantes*.

BJF, relata que suas experiências quanto aos usos da escrita se deram, na *esfera* familiar, pelo incentivo da mãe, que era professora. Esse incentivo se materializava com a leitura constante de contos de literatura infantil e juvenil e de textos em *gêneros* que têm as revistas e os jornais como suportes.

(75) (...) *minha mãe é professora aposentada, então, desde pequena, eu sempre tive contato [com a leitura e a escrita]. Por exemplo, todo dia, ainda quando não sabia ler, eu TINHA que ouvir uma historinha, senão eu não dormia. Então eu sempre tive muito contato, eu sempre gostei muito de ler, não só livros assim, mas eu sempre gostei de informação, nem que seja revista, internet, eu sempre estou a todo momento::: LENDO. Isso... isso eu trago da infância que/ da minha infância até hoje é::: um VICIO que eu tenho, eu não, não CONSEGUI me desvencilhar, acho que isso é positivo. Mas é uma coisa que a minha mãe me passou assim, né. Que sempre/ que conhecimento, que leitura também não é só o livro em si, que você agrega conhecimento de outras formas: nem que seja vendo filmes... livros, revistas, jornal,*

qualquer coisa que seja também. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

DJH. também relata que a mãe, professora, assume o papel de incentivá-la e mobilizá-la para a participação em *eventos de letramento*:

(76) A minha mãe é professora. Então eu sempre tive esse incentivo, por causa da MINHA MÃE. [Ela é professora de quê?] Agora ela é diretora, mas ela sempre foi professora de::: Ensino Fundamental. (...) DELA que eu tenho mais esse acesso... por ela ser PROFESSORA::: (++++) sempre incentivando a ler e a escrever. É mais por ela mesmo. (DJH., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Importante dar ênfase ao dado aqui apresentado: o fato de o membro mais experiente que potencializa a participação do sujeito em *eventos de letramento* ser a mãe – mais, emblematicamente, uma mãe *professora* – sugere a convivência, na *esfera familiar*, com aqueles *eventos* que evocam *letramentos dominantes*, ou seja, “[...] those which are associated with formal organizations, such as those of the school [...]” (HAMILTON, 2000, p. 4). BJF. menciona o incentivo da mãe para a produção de textos para concurso, textos em *gêneros* escolarizados como a *redação escolar*, – propostos por instâncias externas para um trabalho conjunto entre professor e estudantes. Incentivos dessa ordem sugerem uma aproximação entre valorações da *esfera familiar* com valorações da *esfera escolar*, processo que, tal qual mostrou Heath (2001 [1983]), tende a tornar mais confortável aos estudantes a familiarização com demandas típicas dessa última *esfera* e, possivelmente possamos afirmar, por extensão também típicas da *esfera acadêmica*.

(77) Eu sempre gostei muito de ESCREVER também. Agora até eu nem tenho tanto hábito, mas... até quinta série::: do Fundamental eu... tinha muito hábito, eu gostava MUITO de fazer redação. Até ‘fiz’ um concurso::: e incentivada pela minha mãe, eu acabei ganhando esse concurso, por conta da redação. Desde lá eu já tenho essa... essa vontade de ESCREVER. E que eu acabei ‘caído’ no curso certo, porque tem que escrever bem (risos). (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Os textos em *gêneros* escolares, tais como a *redação*, são caracterizados como mais rígidos e padronizados. Instituições como a escolar e, por conseguinte, a universidade, de acordo com Barton e Hamilton (1998, p. 10), são “[...] more formally structured than others, with explicit rules for procedures [...]”. Assim, geralmente as *práticas* dos *letramentos dominantes* tendem a ser reificadas no ensino nas escolas e nas universidades, instituições que são também responsáveis pela apropriação de *conceitos científicos* por parte dos estudantes, em um percurso de transformação de vivências em conhecimentos (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Tais *conceitos científicos* são, de acordo com Rego (1995, p. 77), relacionados a “[...] eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata [...] conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”. Assim considerando e tendo presente relatos das estudantes *BJF.* e *DJH.*, compreendemos que os usos da escrita por esses sujeitos voltam-se à participação em *eventos de letramento* que evocam *letramentos dominantes*, com implicações, como mostraremos à frente, com a apropriação de *conceitos científicos*, os quais são facultados ao indivíduo pela escolaridade. Outra questão relevante em (77) é a percepção bastante entrada da *escritura* como intransitiva: “Eu acabei caindo no curso certo, porque tem que escrever bem.” Em percepções tais, que remetem ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), a *escritura*, como a *leitura*, são tomadas na imanência: ‘escrever bem’, ‘ler bem’, independentemente do que seja escrito ou do que seja lido. Os processamentos são tomados como técnicos, monolíticos, decorrentes de habilidades individuais, de ‘dons’, com fins em si mesmos, na absoluta intransitividade.

Embora, nos casos apresentados, como os membros mais experientes são participantes da *esfera escolar*, é bem provável que o acesso a representações dos *letramentos dominantes* tenha se dado por meio da interação mães-filhas, em cujos compartilhamentos evocam tais instrumentos de mediação simbólica também na *esfera familiar*, facultando às filhas experiências com tais *letramentos dominantes*. Como já discutimos anteriormente, a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* se dão pelas/nas relações intersubjetivas. Entendemos que tais compartilhamentos de experiências e conhecimentos facultaram a essas estudantes a consolidação de *práticas de letramento* que dão sustentação aos usos da escrita agenciados nas *esferas acadêmica e profissional*. Na seção seguinte, registramos interpretações nossas a partir da análise dos dados gerados durante a pesquisa, acerca da potencial *ressignificação das práticas de letramento* das estudantes de Direito.

Quanto aos usos da escrita relatados por *BJF.*, no excerto (75), a estudante informa que realizava leituras de textos em *gêneros* das *esferas jornalística e literária*. Tais atividades eram também incentivadas pela mãe, que considerava importante a vivência constante com tais leituras. Apoiados em Barton (1994, p. 49), compreendemos que comportamentos como esses que têm lugar na *esfera familiar* tendem a favorecer o desenvolvimento das *práticas de letramento* – neste caso, de *BJF.* –, já que a ampliação dos usos da escrita depende de experiências, ao longo da vida, com essa modalidade da língua.

A historicidade dos usos da escrita delineia-se nessas vivências pessoais, como também nas experiências que são projetadas com base em uma retrospectiva social dos *eventos de letramento*. Na vida, parece haver profundas relações entre participação em diversificados *eventos de letramento* na *esfera familiar*, e a aprendizagem da leitura e da escrita na *esfera escolar* (HEATH, 2001 [1982]); e, quanto mais estreitas forem essas relações mais tendem a se abrir novas possibilidades de usos dessa modalidade da língua nas *esferas acadêmica e laboral* (com base em LILLIS, 2001). Para Barton (1994), como já discutimos no aporte teórico desta tese, o letramento é uma atividade social que pode ser mais bem descrita em termos de *práticas de letramento* que ancoram a participação das pessoas em *eventos de letramento*. Desse modo, comportamentos de incentivo como aqueles empreendidos pelas mães de *BJF.*, conforme relatado em (75) e (77), assim como de *DJH.*, relatado também em (76), tendem a potencializar a participação das filhas em *eventos de letramento* que convergem com a *esfera escolar*, o que, em tese, favorece a familiarização dessas graduandas com os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer da *esfera acadêmica*. *KAG.*, da mesma forma, participou de *eventos de letramento* em que a leitura constante se dava na *esfera familiar*. Ela também relata usos da escrita em suas vivências em família, mencionando *artefatos* aos quais tinha acesso durante a infância:

(78) *Eu sempre fui uma... uma pessoa BEM ESTUDIOSA, meio 'caxias' demais até. Então::: a minha família sempre me incentivou na questão de leitura. Eu sei que já aos cinco anos eu já sabia ler e escrever muita coisa, porque minha mãe me incentivava bastante, ela comprava bastantes LIVROS, aquelas REVISTINHAS::: e eu sentava muito com o meu irmão/ ele tem dois anos a mais que eu então... sempre fui muito interessada em (+) APRENDER assim. (+) Eu*

acho que a minha vivência foi boa, não acho que foi tudo o que eu queria, cem por cento. Eu não tenho muito costume de ler assim... OUTRAS LITERATURAS. (...) Não sou aquela que lê com muita 'habitualidade' outras literaturas. Hoje, dentro da faculdade, nesses cinco anos, basicamente eu li LIVROS DE DIREITO. (...) E assim, aquela leitura cotidiana: jornal, revista, isso todo dia. (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Assim como as colegas, *OIC.* também relata suas vivências em *eventos de letramento na esfera familiar*, expondo o papel que o pai exerceu na aprendizagem dos usos da escrita, como mobilizador da participação da filha em *eventos de letramento* diversificados. Ele adotava como estratégia, segundo *OIC.*, a referenciação dos usos da escrita por meio da oralidade: (79) *Eu sempre gostei bastante de ler... Desde o Ensino Fundamental. Meu pai era mais de ficar INCENTIVANDO e tal. [E como ele incentivava?] Sempre procurava contar pra ele o que eu estava lendo na escola, o que eu lia na escola (...) (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013).* Ainda que o ato de ler, em menções como essa, sugira a já mencionada intransitividade – não emerge o objeto, ‘o que é lido’ –, evocando concepções ligadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), interações como essa de *OIC.* sinalizam para uma potencial ampliação dos usos da escrita, se considerarmos que, segundo Barton (1994), são constitutivas da historicidade desses usos. De acordo com relato de *OIC.* em (80), a seguir, ela se apropriou de tais representações e valorações e as reitera, do mesmo modo, com outro membro de sua família: (80) *E agora eu faço isso com o MEU IRMÃO. Ele também GOSTA de ler, sempre está com bastante livrinho::: Aqui na faculdade, eu e a minha mãe pega:::/ sempre incentivando bastante. (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013).* Também aqui o ato de ler é marcado pela intransitividade, e os ‘livrinhos’ não são caracterizados nos *gêneros*, em uma evidente valoração da imanência da leitura (com base em STREET, 1984). De todo modo, entendemos eliciar-se, aqui, a possibilidade do reconhecimento de que vivências, experiências, a participação em *eventos de letramento* diversos contribuem para a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* em se tratando dessas novas valorações e representações acerca da escrita, constitutivas das *práticas de letramento*.

Voltando à fala de *OIC.* em (79), importante ressaltarmos a estratégia adotada por seu pai para a ampliação das vivências com as diferentes leituras. *OIC.* relata que o pai teve importante participação no incentivo à leitura não só como aquele que lhes facultou a participação em *eventos de letramento*, mas por não só lhe apresentar *artefatos* (HAMILTON, 2000) de leitura, tanto quanto principalmente pelo modo como interagiu com ela por meio desses mesmos *artefatos*. Em nossa interlocução com ela, inferimos tratar-se de leitura de textos em *conto, romance, poema, lenda, fábula, gêneros da esfera literária*, comumente tidos pelo senso comum como sinônimo de ‘habituação em leitura’. O pai de *OIC.* era o *outro* que, na alteridade, buscava dela uma resposta ativa e influía em sua constitutividade como *sujeito* histórico, nas valorações acerca das interações por meio de *gêneros do discurso secundários da esfera literária*.

Como já discutido nos capítulos anteriores de análise, a concepção de *constitutividade do sujeito*, em Geraldi (2010a e 2010b), considera que os sujeitos se constroem no *movimento*, na dinâmica das interações humanas. A *interação é o lugar em que se gestam as movências*; na relação com o outro; nela se dá a organização mental e a apropriação de conhecimentos, por meio de enunciados, encontro que os interlocutores assumem-se como *sujeitos ativos e responsivos, responsáveis e conscientes*. O pai de *OIC.*, assim, no *fluxo do movimento*, parece ter contribuído significativamente para a filha delinear “[...] as categorias de compreensão do mundo vivido [...]” (GERALDI, 2010b, p. 31), por meio da palavra. A palavra, constitutiva do *encontro*, não se concretiza no vazio interacional, porque “Sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 38). Assim, esse movimento de escuta desenvolvido pelo pai de *OIC.* concretiza a *outra palavra*, o que conduz à *constituição do sujeito responsável e responsivo* (GERALDI, 2010b).

Vimos reiterando a compreensão de que a constituição do sujeito *nas dimensões axiológica e ideológica* dá-se na relação com a alteridade (com base em VOLOSHINOV, 2009 [1929]). *BJF.* relatou vivência com escrita em contato com a mãe, desde a infância até a vida adulta. Na sua opinião, esses *eventos de letramento* são constitutivos de suas representações de mundo no que respeita a essa modalidade da língua:

(81) *Minha mãe sempre foi assim, de querer ser JUSTA. Ela não TOLERA PRECONCEITO, ela não tolera NENHUM tipo de discriminação. Até porque, assim, o ambiente/ o contexto social em que ela sempre deu aula foi sempre muito*

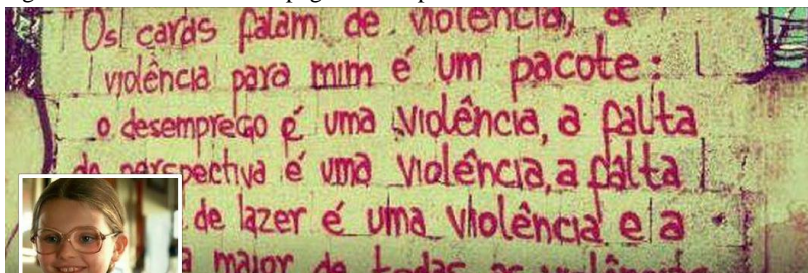
estigmatizado; então, ela viu de perto, ela sabe como é que funciona e ela costuma dizer isso pra mim. Então, depois que eu comecei a fazer Direito, eu percebi que... TUDO O QUE ELA TINHA ME PASSADO ATÉ ENTÃO FAZIA MUITO SENTIDO e que NÃO ESTÁ NADA CERTO, se for para a gente analisar. E a gente tem que lutar sempre por... tentar quebrar esse status quo que a gente chama né. E não, não tem como a gente::: buscar isso sem provocar, sem fazer as OUTRAS pessoas refletirem. SÓ você, você não consegue. Sozinho não... não consegue muita coisa. Se você conseguir agregar outras pessoas, você TEM RESULTADO. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Em relação com essa fala em (81), importa relatar um *evento de letramento*, cuja participação de BJF. se dá com o uso da escrita em rede social, durante o período de realização da pesquisa, ocasião em que, como mostra a nota de campo a seguir, registra-se seu olhar contrário ao preconceito, em um indício da influência da mãe em sua constituição subjetiva e na valoração que imprime nas relações intersubjetivas mediadas pela escrita: o que vale ser escrito nessas relações, o que precisa ganhar projeção por meio dela.

(82) Durante o tempo de pesquisa, um clima de companheirismo e confiança se instalou entre mim e as acadêmicas participantes de pesquisa, refletindo-se inclusive com ‘pedido de amizade’ de BJF. em rede social – Facebook –, a fim de explicar algumas inferências sobre a sua escrita, eliciadas no âmbito dessas relações. A estudante, na rede social, materializa, em sua escrita, valores de um sujeito em defesa da sociedade, da igualdade de direitos, de não-discriminação, de não-preconceito. (Diário de campo. Registro realizado em 06 de junho de 2013)

Na Figura 23, a seguir, apresentamos ‘postagens’ da rede social que ilustram as nossas observações.

Figura 23 – Print screen de página¹⁸¹ de perfil de Facebook de B.J.F.



Fonte: Facebook

Na Figura 23, observa-se, já na capa, manifestação em defesa social, assim como na Figura 24 a seguir, por meio da qual se observa a defesa a favor da emancipação das mulheres.

Figura 24 - Print screen de página de perfil de Facebook de B.J.F.



Fonte: Facebook

¹⁸¹ Esta imagem encontra-se cortada abaixo por conta da necessidade de não identificação do nome da estudantes participantes de pesquisa. Vale a mesma observação para a imagem seguinte.

Assim considerando e a partir do que *BJF.* enuncia em (81) constantes manifestações da mãe acerca de seus valores e representações de mundo, entendemos que sua apropriação em se tratando desses valores, dessas ideologias possivelmente tenha se dado, em boa medida, pela interação com a mãe. Baseados em estudiosos da perspectiva histórico-cultural já amplamente discutidos nesta tese, entendemos que a interação humana por meio mediação simbólica é constitutiva do processo de apropriação do conhecimento, o que remete à representação e à ressignificação de conceitos, valores e atitudes que guiam nossas ações, o que entendemos estar latente no conceito de *ecologia* de Barton (1994), tanto quanto nas considerações de Lahire (2005 [1998]) sobre a influência das relações familiares na constituição axiológica dos sujeitos. Assim, retomaremos a compreensão de que nossas representações de mundo delinham-se nas relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem (VIGOTSKI, 2007 [1978]; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), o que implica, em grande medida, sobretudo contemporaneamente, a modalidade escrita da língua.

O relato de *KAG.*, em (83) a seguir, tematiza sua participação em *eventos de letramento* na *esfera familiar*, cujas vivências já a aproximaram dos usos da escrita nas *esferas acadêmica* e *jurídica* na interação com membros de sua família. *KAG.* informa que um familiar importante na experiencição desses usos foi o irmão, já com titulação acadêmica de Mestrado e Doutorado, o qual produziu textos em *gêneros da esfera acadêmica* como *dissertação* e *tese* e quem lhe apresentou um outro olhar sobre as especificidades da leitura e da escritura, conferindo-lhes uma abordagem transitiva, de modo a transcender os atos de ler e escrever tomados em sua imanência estrita.

(83) *Pra mim assim, ele é um exemplo, porque ele sempre se esforçou muito pra alcançar os objetivos dele, tanto pra::: inicialmente passar na faculdade/ que ele fez 'federal'/ e ele sentou sozinho o ano todo, o dia inteiro atrás dos livros pra conseguir ser o primeiro, e ele passou super bem. Assim como pra conseguir bolsa pro mestrado. Eu sei que [ele] tinha que fazer provas de seleção e ele sempre passava bem, ele não tinha dificuldade pra... essas provas, mas é porque ele ESTUDA bastante. (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)*

Outro movimento que parece se elicitar em (83) é a compreensão de que o êxito acadêmico está na dependência do esforço individual, em

mais uma remissão a representações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), em um olhar que projeta no indivíduo o desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas que lhe ‘abre as portas’ da universidade, questões amplamente questionadas por Lea e Street (1998), Lillis (2001; 2003) e Ivanic (1998) e que, se o perfil das *práticas de letramento* das acadêmicas participantes deste estudo fosse outro – menos convergente com as *práticas de letramento* da universidade – seguramente seria requerido de nós um olhar de outra ordem neste estudo, considerando o que Duarte (2001) menciona acerca de uma posição neoliberal e ensino a que fizemos menção no aporte teórico desta tese.

Também na *esfera familiar*, KAG. relata que teve contato com *artefatos* (HAMILTON, 2000) de escrita *da esfera jurídica* na interação com o marido advogado, em *gêneros* dessa *esfera* que incluem as fontes do Direito. Ela informa: (84) (...) *em algumas coisas, eu auxiliei meu marido antes de entrar na faculdade(...)* (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). Sobre essas experiências de KAG., entendemos que tais vivências compõem sua historicidade no que respeita a uma aproximação com modos sociais de dizer e modos sociais de fazer da *esfera acadêmica* – vivências com o irmão – e da *esfera jurídica*, vivências com o marido. Considerando que “Events are local activities, where as practices are more global patterns” (HAMILTON, 2000, p. 18), reiteramos que as *práticas* são culturalmente construídas. Logo, os significados específicos vivenciados em contato com o irmão e o marido, podem ser mais facilmente interpretados em razão do compartilhamento de tais *práticas* e, como têm mostrado Lillis (2001) e Ivanic (1998), pode ter profundas repercussões na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito para a inserção acadêmica e o exercício profissional. Somente com o cruzamento desses dados com outros já apresentados nos quinto e sexto capítulos desta tese, entretanto, poderemos compreender mais efetivamente ressignificação nas *práticas de letramento* de KAG. decorrentes dessas relações familiares.

Parece-nos possível, ao final desta seção, a inferência de que as vivências das quatro acadêmicas envolvidas neste estudo com a modalidade escrita da língua facultou-lhes o delineamento de *práticas de letramento* muito próximas das *práticas de letramento* que caracterizam as *esferas escolar e acadêmica*, em um movimento familiar de valoração dos usos da escrita, de ‘esforço’ por ampliação das representações de mundo acerca desses mesmos usos, o que, com outros contornos, nos remete ao estudo ‘clássico’ de Heath (2001 [1982]) e nos afasta de problematizações como as que ocupam Lea e Street (1998),

Lillis (2001;2003) e Ivanic (1998), estes três estudos ocupados em desvelar como dissimetrias entre *práticas de letramento* familiares e escolares/acadêmicas tendem a explicar profundas dificuldades dos sujeitos para agirem, por meio da escrita, na universidade.

7.1.2 Vivências com a escrita nas *esferas* escolar e acadêmica e a historicidade da escrita para a formação acadêmica

Tratando da *esfera escolar* e das experiências das participantes de pesquisa, B.J.F., disse ter tido experiências importantes para o seu processo de aprendizagem da escrita assim como aconteceu na *esfera familiar*. A estudante mencionou professores que foram incentivadores e apoiadores da/na sua participação em *eventos de letramento* que ampliaram suas vivências com os usos da escrita. Persistem, porém, em (85), representações intransitivas sobre *leitura e escritura*.

(85) *Eu tive uma professora [que me marcou] na quarta série. Na quarta e as duas mais marcantes assim. Três na verdade/ Foram mais no Ensino Fundamental: primeira série, terceira e quarta. Assim que/ que incentivavam muito a leitura:: inclusive foram elas que fomentaram essa vontade: “Vai, se inscreve em concurso! Vai, pode tentar!” Eles trabalhavam muito com textos e com... com redação. (B.J.F., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)*

Como já mencionamos, as concepções que aqui discutimos consideram que a historicidade dos usos é proveniente das vivências pessoais, das experiências projetadas com base em uma retrospectiva social dos *eventos de letramento*. Nossas participações em diferentes *eventos de letramento*, junto a nossas famílias, nossos parentes, nossos professores, para a aprendizagem da leitura e da escritura em textos de diferentes *gêneros*, reverberam em nossos usos durante a vida. Nós materializaremos neles nossas vivências e nossos aprendizados nas atividades acadêmicas e laborais/ profissionais. Segundo os estudiosos da perspectiva do letramento que vimos evocando nesta tese, o envolvimento com a escrita emerge da participação dos sujeitos em *eventos de letramento* diversificados, em uma perspectiva ecológica (BARTON, 1994).

Sobre as *práticas* culturalmente construídas e como elas influenciam na historicidade dos usos da escrita, no aprendizado e no desenvolvimento para as atividades acadêmico-profissionais, KAG.

‘reclama’ que os usos da escrita na escola, nos Ensinos Fundamental e Médio, os *eventos de letramento* que ali tinham lugar e dos quais ela participava não foram enriquecedores como ela esperava devessem ter sido. KAG. relata que desenvolvia as atividades de leitura e de escrita na escola do modo como lhes eram solicitadas, mas sente que se tratou de um processo pouco produtivo efetivamente.

(86) *Eu sempre estudei em... ensino público. (...) Eu COMPARO um pouco com a realidade de hoje. Eu tenho dois sobrinhos que estão hoje no:: Ensino Fundamental. Eu vejo que eles têm uma carga maior que:: a nossa/ que a minha naquela época. Não que não tinha incentivo, claro que tinha. Tinha as bibliotecas e toda semana nós pegávamos livros. TÍNHAMOS que trocar livros/ e eu lia esses livros. (...) Também digo que foi bom, não foi ótimo. Poderia ter sido:: ter sido melhor, mais incentivado. (...) Mas TINHA sim as atividades/ (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)*

Em (86) elicia-se que os usos da escrita em suas vivências escolares não lhe facultaram uma formação que ancorasse suas demandas nos processos de escolaridade em nível superior. No sentido de ‘como’ as atividades de leitura eram desenvolvidas, podemos inferir que tais atividades caracterizavam-se pelo *modelo autônomo de letramento*, que sustenta uma concepção imanentista de escrita. As atividades de leitura desenvolvidas na escola, segundo a acadêmica, pareciam atividades rotineiras e isoladas.

O *modelo autônomo de letramento* assenta-se na neutralidade do ensino, compreensão segundo a qual a leitura e a escritura são concebidas como “[...] sistemas independentes e fechados em si mesmos [tomados em uma visão sob a qual se tem como foco] a importância de a escola se empenhar na celebração do conhecimento [...]” (TINOCO, 2008, p. 7). Para Tinoco (2008, p. 70), nesse *modelo*, “[...] há um total despojamento das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita”. Em relação à leitura, de acordo com esse modelo, evocam-se autores consagrados que servem como fundamento do ‘bem dizer’ para a produção de textos. Já quanto à escritura, atividade consequente, desenvolve-se uma postura diante da textualização que denota compartilhamento com essas bases, concebendo o texto como formato a ser reproduzido, sem considerar efetivamente a dimensão intersubjetiva dos processos de leitura e escritura. Enfim, “As pessoas [aprendem] uma

forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4). Considerando esses processos, e apoiados nos estudos do letramento, podemos inferir que a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera jurídica*, pelos estudantes de Direito, fica afetada. Segundo KAG. no excerto a seguir – em que mais uma vez, a modalidade escrita é tomada na dimensão intransitiva da imanência –, tal processo resultou em um aprendizado ‘bom’ dos usos da escrita, embora ela considere hoje insuficiente diante dos desafios que a profissão lhe apresenta.

(87) *Então sempre incentivaram bastante né, mas eu confesso que... escrever nunca assim... o::: meu MELHOR:::, o meu forte. (...) E hoje eu estou fazendo Direito. Mas eu acho que eu fui aprendendo com o tempo, assim. (...) NÃO ERA O MEU FORTE. LEITURA sim. Leitura::: sempre gostei, mas eu nunca fui exce/ ótima na escrita. ‘Montagem’ de texto, até gostava, fazia, mas não era meu forte. (+) Hoje eu tenho que aprimorar isso. Trabalhar com o Direito, você TEM que escrever, tem que caprichar bastante e treinar bastante. (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)*

No excerto (87), KAG. menciona que “*Trabalhar com o Direito, você TEM que escrever, tem que caprichar bastante e treinar bastante.*”, e isso remete ao culto à erudição e a uma perspectiva da escrita como *autônoma*. Sob essa perspectiva, somente a linguagem formal, gramaticalmente correta, erudita era/é válida na sociedade, e isso está muito estreitamente inter-relacionado com a escrita da *esfera jurídica* e com as concepções subjetivistas de ‘capricho’ e de ‘esforço’. Com base nesta lógica, rotula-se negativamente aquele que não consegue dominar essa forma de linguagem. Assim, se KAG. não leu ‘bastante’ – autculpabilização típica do *modelo autônomo* (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) – ela considera não ter se apropriado suficientemente das formas de uso da língua prestigiadas nas *esferas acadêmica* e *jurídica*, nas quais suas vivências atuais lidam com desafios de toda ordem.

Em outra perspectiva, aquela do *modelo ideológico de letramento*, os atos de ler e escrever envolvem os diferentes usos que as pessoas fazem deles nas suas atividades cotidianas, não somente as atividades que se dão nos espaços escolares e acadêmicos; logo, fogem a

essa intransitividade: lê-se algo escrito por alguém para alguma finalidade; escreve-se algo para alguém também para atender a algum propósito. Assim, tanto premidos pelas demandas pragmatista da vida, como envolvidos pelos usos da escrita que ‘tocam a alma humana’, participamos de diferentes *eventos de letramento*, junto a nossas famílias, na aprendizagem dos usos da leitura e da escritura da escola e, quando crescemos, carregamos conosco essas diferentes vivências para as atividades no trabalho, na universidade (IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; 2003). Entendemos, pois, que as concepções que KAG. remetem ao *modelo autônomo de letramento*, cujos olhares convergem com uma concepção imanentista de leitura e de escritura, que, reiteramos, toma tais processos como intransitivos, em uma perspectiva formal.

Quanto à participação em *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*, questionamos as estudantes sobre os usos da escrita desenvolvidos nesse lugar e de que forma tais experiências contribuíram para a sua formação como bacharéis em Direito e como futuras profissionais dessa *esfera*. Assim, quando questionada sobre os *eventos de letramento* dos quais participou na Universidade, DJH. também menciona que houve (88) *Produção de petições, no Núcleo. A não ser artigos... a gente fez. Trabalhos (+) sobre ... a área jurídica:: [E leituras?] Leitura de doutrinas né. Várias e várias. [Várias e várias?] Várias e várias. (DJH., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).* KAG. relata, porém, que os usos da escrita foram tomados como objeto de ensino no Curso de Direito, mas, na sua visão, sem aprofundamento efetivo.

(89) *No começo do curso, nós tínhamos que fazer aquelas... resenhas/ Esqueci a palavra. [Fichamento?] Fichamento de livro. Então::: escrevemos bastante, leituras sempre. Não tem como fazer um curso de Direito e achar que você não vai escrever muito, ler muito. Então a Universidade dá essa oportunidade para a gente, só que cabe a cada acadêmico fazer a sua parte. A universidade incentiva, ela te dá uma base do que você tem que fazer, e você tem que partir para o/ Nós fizemos... artigo científico não fizemos, mas tivemos que desenvolver bastantes textos, tanto compreendidos na prática jurídica, o desenvolvimento de peças, tanto resenha de determinado assunto, os próprios fichamentos que a gente tinha que fazer. Foi uma experiência boa, mas... APROFUNDAR depende de cada um.*

(KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Em (89), vemos alternar-se um olhar intransitivo – “escrever muito” e “ler muito” – com um olhar já bitransitivo – “fazer resenhas [para o professor]” –, o que aparece também em (83), fala de DJH. – “leitura de doutrinas”. Em se tratando de (89), a acadêmica compreende que as atividades de leitura e de escritura que tiveram lugar na UNIVILLE no curso de Direito favoreceram vivências com os usos das escritas acadêmica e profissional, entretanto tal fala de KAG. registra que essas experiências precisariam ser ‘aprofundadas’. Evocando o aporte teórico desta tese, entendemos que KAG. entende necessário haver maior *engajamento* dos estudantes com tais usos da escrita, o que se pode dar, de acordo com Lea e Street (1998) e Zavala (2011), com a ampliação de experiências e atividades dessa natureza, mas que também pode ser interpretado como as já mencionadas representações subjetivistas dominantes segundo as quais cabe ao sujeito a responsabilidade por seu ‘fracasso’ ou ‘sucesso’ na leitura e na escrita tomadas em sua imanência (com base em STREET, 1984).

Nesse sentido, importa considerar que as *práticas de letramento* do sujeito se desenvolvem na medida em que se dá a sua participação em *eventos de letramento*, nas quais a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer depende de um engajamento mais profundo com essas atividades, o que, no entanto transcende a dimensão subjetivista cognitivista – engajamento tomado como volição apenas –, para evocar de que modo os sujeitos tiveram condições objetivas para construir suas representações de mundo necessárias a esse maior ou menor engajamento. Aqui, questões de poder econômico têm significativa relevância.

O Direito, como menciona KAG. em (87), e conforme as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2004) já mencionadas na Introdução desta tese, como curso de graduação requer a apropriação de *conceitos científicos* relativos à *esfera*, o que implica intensas experiências com a literatura específica. Assim, a importância de ‘engajar’ os estudantes na participação em diversificados *eventos de letramento* acadêmicos e profissionais, já que esses *eventos*, em tese, facultam-lhes aproximação e apropriação com os/dos *conceitos científicos* relativos ao Direito e a incorporação de *práticas de letramento dominantes*. Esse engajamento, porém, reiteramos, não é concebido como uma via unidirecional: com foco na ‘vontade’ do sujeito ou com foco na ‘vontade’ do professor. Trata-se de uma questão complexa, que vai além de um conjunto de

habilidades e de propensões individuais, tanto quanto vai além de uma pseudotolerância com a diferença (LEA; STREET, 1998) para ter lugar na sensibilidade efetiva com a história dos sujeitos com a escrita (IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; 2003).

The academic literacies model draws on both the skills and academic socialization models but goes further than the academic socialization model in paying particular attention to the relationships of power, authority, meaning making, and identity that are implicit in the use of literacy practices within specific institutional settings. (LEA; STREET, 2006 [1997], p. 228)

Zavala (2011) entende que escrever deve ser encarado como *proceso* e não como *producto*, sendo necessário engajar-se nas práticas situadas para compreender o contexto histórico, social e ideológico a ser materializado na escrita. Agir assim “[...] implica participar em las prácticas socioculturales letradas que definen una comunidad académica” (ZAVALA, 2011, p. 56).

La gente aprende em la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino em el de actividades que se desarrollan em el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías em colectividades. Los sujetos “sonhechos” y “se hacen” a sí mismos em estas actividades, junto com otros com los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas. (ZAVALA, 2011, p. 56)

Na UNIVILLE, no curso de Direito, parece haver o entendimento sobre a relevância que a participação dos estudantes em *eventos de letramento* nas *esferas acadêmica e jurídica* são importantes para a formação dos bacharelados, entretanto, em (89), e com base as discussões que empreendemos nos quinto e sexto capítulo desta tese, parece que esse trabalho precisa ser mais bem planejado. Barton (1994), a exemplo de tantos outros estudiosos da área já mencionados nesta tese, afirma que nossas vivências e experiências em diversificados *eventos de letramento* são importantes para a historicidade das nossas *práticas de letramento*. O modo como as estudantes vivenciam as experiências com a escrita nas *esferas acadêmica e jurídica*, os contatos que estabelecem com os *artefatos* (HAMILTON, 2000) na *esfera jurídica*, com os modos

sociais de dizer e *de fazer* do Direito influenciarão na ressignificação de suas *práticas de letramento* para a inserção na *esfera jurídica* e, por implicação, para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Outro relato de *DJH.* menciona atividades de formação em *eventos de letramento* realizadas na Academia:

(90) [*As doutrinas contribuem para a produção de textos jurídicos?*] Contribuem. [*Em quê?*] Por causa do vocabulário jurídico. Se a gente começa a ler bastantes coisas relacionadas ao Direito, a gente vai ter um vocabulário... voltado à área jurídica. (...) Pra fazer uma petição, você VAI USAR O VOCABULÁRIO JURÍDICO. Para usar um artigo, VOCÊ VAI USAR TERMOS JURÍDICOS. (*DJH.*, entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Anteriormente a este excerto (90), no excerto (88), *DJH.* informa ter lido “vários textos de doutrina” – o mencionado movimento para uma compreensão transitiva de *leitura* – nesse caso, ler textos no *gênero doutrina*. A *doutrina*, como já mencionamos no quinto capítulo desta tese, constitui fonte avalizada pelos operadores do Direito e dela emergem estratégias de dizer homologadas pelos interactantes da *esfera*. Já especificamente aqui, em (90), a menção à *doutrina* enfoca a familiarização com os modos sociais de dizer, considerando, tal qual em Bakhtin (2002 [1952-53]), o agenciamento de recursos lexicais e gramaticais constitutivos dos projetos de dizer nos *gêneros do discurso*. Aqui, porém, seguramente não se trata apenas de apropriação de vocabulário ou de jargão da área; trata-se de apropriação de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]). Essa apropriação conceitual, no entanto, requer efetiva imersão na *esfera*, sob pena de o uso dos vocábulos que evocam os conceitos dar-se inapropriadamente, já que não se trata de mera questão de *estilo*, mas de *estilo no gênero*, tal qual entende Bakhtin (2002 [1952-53]).

Assim, trata-se de *conceitos científicos* relevantes na área, os quais, exatamente por conta dessa dimensão *conceitual*, requerem uso de termos específicos para os designar; eis a precisão científica implicada nos fazeres da *esfera*. A leitura de *doutrina* é, pois, fundamental para que os estudantes se familiarizem com os modos sociais de dizer para o exercício da sua profissão, no entanto reiteramos não se tratar de mero enriquecimento lexical, mas de apropriação conceitual. Na sua fala, porém, depreende-se, segundo enunciação de *DJH.* que tal fonte foi utilizada para que o estudante entrasse em contato

com o vocabulário jurídico, com os termos de que faria uso nos textos em *gêneros* da *esfera* em questão, os quais produziria possivelmente no Núcleo de Práticas Jurídicas. No estudo sobre os *gêneros do discurso*, de acordo com Bakhtin, na articulação entre a *dimensão verbal* – sobre a qual incidirão as implicações da *dimensão social* – e a *dimensão social*, vale retomar os índices de totalidade dos *gêneros do discurso*: o *conteúdo*, o *estilo* e a *construção composicional*.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2002 [1952/53], p. 280)

Assim considerando, inferimos pela fala de DJH. em (90) que o *gênero* – a fonte do Direito *doutrina* – parece ter sido compreendido como alimentador de uma apropriação meramente lexical. Durante o tempo de realização de pesquisa, não observamos a presença dessa fonte nas atividades do Núcleo, para a fundamentação das *petições* – como já mencionamos no quinto capítulo. Essa ausência reitera essa compreensão de que o *gênero* parece ter tido uma entrada pontual, como eventual recurso para ampliação do repertório lexical das estudantes no campo do Direito.

Os professores universitários, neste caso, têm a seu encargo a tarefa de potencializar a aprendizagem no processo de transformação das experiências e vivências em conhecimentos científicos (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). Para tanto, importa a compreensão de que os *gêneros* abrangem, além da materialidade verbal, a já mencionada *dimensão social* (com base em VOLOSHINOV, 2009 [1929]). A *doutrina*, assim considerando, constitui fonte do Direito que apresenta as interpretações dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera* por parte dos juristas. Desse modo, os *eventos de letramento* em que esse *gênero* organiza tais modos sociais de dizer e de fazer representam importantes experiências para a formação dos bacharelados, já que, como assinalamos, constitui fonte avalizada pelos

operadores do Direito e implica um olhar hermenêutico a partir de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]) relativos à *esfera*, portanto é fonte legitimada como constitutiva da *ideologia oficial* da *esfera*. A forma como *DJH*. relata os usos a que empreende sinaliza para uma menor familiarização com as vivências mediadas pela *doutrina* em relação ao que seria esperado na formação do profissional da área, o que reitera nossas compreensões anteriores acerca dessa questão.

De acordo com Ponzio (2011, p. 112, grifos do autor), “A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas ‘expressão’ não significa apenas interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações”. Assim, como *gênero secundário* marcado pela *ideologia oficial*, a leitura de estudo da *doutrina*, o texto do doutrinador, remete a importante *evento de letramento* em favor da incorporação de *práticas de letramento* da *esfera jurídica* em se tratando do estudante em formação profissional. Lillis (2001) ressalta a importância de um trabalho voltado à compreensão de significados dialógicos que emergem na escritura. Assim – retomamos – as atividades institucionais e pedagógicas podem ser orientadas para os “[...] dialogic goals are in keeping with the notion of an acknowledged heterogeneous community of participants” (LILLIS, 2001, p. 193). Já de acordo com Zavala (2011, p. 62), as atividades de “Leer y escribir se conectan con formas particulares de creer, valorar y sentir, pero también con formas habladas y com otras modalidades sensoriales, además de modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tempos [...]”.

OIC., no conjunto de falas que apresentaremos a seguir, também menciona os usos da escrita aprendidos na UNIVILLE e reitera nossa compreensão acerca da importância de as experiências facultadas pela *esfera acadêmica* serem significativamente ampliadas.

(91) *Durante a faculdade a gente produz POUCO texto. (+) Até a gente produz texto, mas não da forma ‘CORRETA’. (+) “Ah não, faz um resumo”, “Ah não, faz uma resenha, um artigo”. Mas o que que é? Você vai ‘jogando’ o que você sabe de informações e PRONTO. Agora na hora da monografia, por exemplo, você vê a dificuldade né. Talvez não foi explorado bem durante o curso. [As etapas de desenvolvimento] A metodologia né. (...) Eu acho que isso é meio::: (++++) não é o ponto forte do curso. (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013)*

A acadêmica faz (auto)críticas em relação a sua apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer, compreendendo terem sido insuficientes suas vivências em *eventos* dos quais participou na universidade para a sua formação profissional.

(92) *E durante o curso, eu acho que a matéria de Prática deveria ser BEM melhor explorada, sabe? Dada mais ATENÇÃO. Às vezes, é porque a gente fazia essa matéria no sábado de manhã. O professor dava: “Ah, produza uma peça trabalhista para semana que vem”. A gente produzia, às vezes pegava modelo da internet. Não era visto ‘ponto a ponto’.* (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013)

Em (92), mais uma vez emerge a *replicação* de que nos ocupamos em capítulo anterior: ‘pegar modelo na internet’, agora em menção paralela à secundarização dos tempos de aprendizado: ‘o sábado pela manhã’. Já especificamente sobre o trabalho com textos em *gêneros* da *esfera jurídica*, além do estágio no Núcleo, espaço no qual os *eventos de letramento* são voltados aos modos sociais de dizer e *de fazer* da *esfera* do Direito, OIC. faz uma reflexão que entendemos relevante sobre a metodologia por meio da qual são trabalhadas as disciplinas – também aqui, em nossos grifos em negrito, reitera-se a secundarização/aceleração dos tempos de aprender que tende a levar ao já mencionado movimento de *replicação*:

(93) (...) *você tem uma matéria pra prática, no quarto ano, primeiro semestre, que você vai aprender a fazer peças. Você faz uma ou duas peças de cada matéria e aí eles já te ‘jogam’ no Núcleo. Aí você tem que SABER FAZER TUDO. Daí que você acaba partindo para os MODELOS, porque::: NÃO TEM VIVÊNCIA. (...) Você acaba só lendo e não praticando no curso. E quando você vai praticar as matérias são restritas.* (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013; ênfase nossa em negrito)

Assim, as falas de OIC., nos excertos (91), (92) e (93), reiteram a fala de KAG. quanto à necessidade de um olhar sensível por parte da Universidade ao contexto do estudante de Direito, às *práticas de letramento* com as quais ele ingressa na universidade, a suas vivências e experiências até então desenvolvidas, bem como aos aprendizados requeridos pelas suas futuras atividades profissionais. Acerca da

historicidade dos usos da escrita na *esfera jurídica*, além daquelas já amplamente apresentadas no quinto capítulo no Núcleo de Práticas Jurídicas, KAG. informa que havia (94) (...) *as matérias de processo, mas é muito mais a teoria, mais o conteúdo das leis, das normas né. A prática a gente começa a aprender no quarto ano.* (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).

A partir desses dados, inferimos a necessidade de um planejamento em favor da ampliação da participação em *eventos de letramento*, a proposição de um efetivo engajamento de estudantes e professores nas atividades de leitura e de escritura nas *esferas acadêmica e jurídica*, o que, em tese, faculta a ressignificação das *práticas de letramento* e a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer requeridos para a *inserção* efetiva dos estudantes de Direito na *esfera jurídica*.

BJF., assim como OIC., entende haver lacunas na aprendizagem dos modos sociais de dizer da *esfera jurídica* no curso de Direito da UNIVILLE, embora essas lacunas sejam resultado também, em boa medida, da natureza da participação dos estudantes nos *eventos de letramento* que têm lugar do curso.

(95) *Eu acredito que (+)/ Claro, muita coisa agregou depois [do professor CR.], mas acho que faltou um pouco de reflexão por parte:::/ assim do meio acadêmico, dos professores/ Não generalizando, que eles são os culpados, não isso, mas reflexão DOS PRÓPRIOS ALUNOS, do público assim, não querer::: DISCUTIR, se sentir CONFORTÁVEL pela maneira como tudo se encontra e não, não DISCUTIR. Você aprende aquilo, mas você acaba não vivenciando. [Fica muito na passividade.] Sim.* (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013)

Podemos inferir, pela fala de B.J.F. em (95), que expectativas acerca da aprendizagem dos usos da escrita na *esfera acadêmica* que não se confirmaram devem-se, de algum modo, a desdobramentos das ações didático-pedagógicas, mas ainda muito ligadas à subjetividade da autoculpabilização (com base em STREET, 1984). A estudante menciona que “falta reflexão por parte dos estudantes”, e entendemos que isso transcende a individualidade para ganhar lugar também no papel do professor, o interlocutor mais experiente, a quem compete fazer escolhas no ato de ensinar para que experiências e vivências se convertam em conhecimento científico (com base em VIGOTSKI, 2007

[1978]). Sob essa perspectiva, importa, pois, planejar atividades consequentes de modo a interagir com cada qual dos alunos para que se apropriem dos conhecimentos, o que se consolida em situações de aprendizagem intencionalmente planejadas pelo professor para tal. A reflexão, os compartilhamentos interpretativos podem incidir sobre o que Vigotski (2007 [1978], p. 97) caracteriza como *zona de desenvolvimento imediato*, “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...]”; isto é, a *zona de desenvolvimento* que o estudante pode atingir na vivência com um interlocutor mais experiente. Uma postura menos reflexiva do estudante parece resposta a uma ação em que essa reflexão não seja efetivamente suscitada.

Assim, parece fundamental criar um clima de colaboração, de trabalho conjunto, para que os alunos se expressem. O professor é o profissional responsável por instigar isso, enquanto ao estudante cabe assumir uma postura de protagonismo, colaborativa em relação a sua própria *aprendizagem* com vistas ao seu próprio desenvolvimento; eis aqui a *responsividade* e a *responsabilidade* de que trata Geraldí (2010b) ao discutir a constituição da *subjetividade* na relação com a *alteridade*. Eis, também, aqui, o ato responsável, a compreensão de quem ninguém pode agir do lugar onde o sujeito age, considerada sua singularidade (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24])

Antes de passarmos a dados referentes à participação em *eventos de letramento da esfera jurídica* externos à universidade, importa transcrevermos o relato de *BJF.*, que tematiza como as ações didático-pedagógicas planejadas pelos professores em favor dos usos da linguagem na *esfera* contribuem para o aprendizado dos estudantes de Direito. Embora os relatos das três estudantes – *DJH.*, *OIC.* e *KAG.* – tenham convergido no sentido de que muitas dentre suas expectativas de aprendizagem não se confirmaram efetivamente na abordagem da escrita na universidade, *BJF.* expõe em sua fala interações com os professores da universidade que reputa marcantes em sua formação. As experiências com o *outro* fizeram diferença nessa formação, segundo ela, no sentido de provocar novos olhares, o que inferimos como resignificação em suas *práticas*. Segundo a estudante, esse professor foi muito importante para o desenvolvimento de usos de escrita no meio acadêmico, e isso influenciou nos usos que hoje agencia em suas produções textuais nos *gêneros da esfera jurídica*.

(96) *Tudo começou no primeiro ano, com um professor que eu tive, o professor CRM.. Que foi*

ele que, vamos dizer assim, DEU TODA A BASE pra tudo aquilo que eu fui aprender depois. Esse 'marco' que foi esse professor/ Eu não teria toda a visão, toda a mentalidade que eu tenho hoje. Isso reflete inclusive nos textos, nas leituras que eu tenho::: nos meus interesses (...)(BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013; ênfase nossa em negrito)

Esse excerto reitera que os usos da escrita agenciam nossas interações (STREET, 1984) anteriores a ele; e a presença de um membro mais experiente nesse processo, aquele que potencializa a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* do sujeito, é fundamental (VIGOTSKI, 2007 [1978]). O trecho grifado enuncia as relações entre as dimensões intersicológicas e intrapsicológicas dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Outros *eventos de letramento* foram relevantes para a formação profissional de *BJF.* em Direito: as aulas de alguns professores em disciplinas como Direito Penal, em que os estudantes entravam em contato com casos reais do Direito.

(97) (...) notícias principalmente, com textos assim para fazer análise crítica geralmente. (...) [Eles] gostavam de trazer para a gente EXEMPLOS que envolvessem o Direito e faziam a gente ter uma reflexão crítica, por meio da produção de um texto, um artigo:::. Geralmente resenha crítica. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).

Vale retomar aqui concepções vigotskianas amplamente referenciadas nesta tese acerca de *aprendizagem* e *desenvolvimento* e de como a linguagem serve de instrumento de mediação simbólica nesses processos. É importante ressaltarmos a natureza social da *aprendizagem*, o que significa um processo que tem lugar “[...] quando [o indivíduo] interage com pessoas em seu ambiente e quando [atua] em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103). “O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (DANIELS, 2002, p. 12). Assim, o indivíduo que é estimulado pelos *signos*, instrumentos mediadores das situações de interação social, aprende e desenvolve-se.

Recuperando novamente Vigotski (2007 [1978]): o processo de *desenvolvimento* se dá primeiro no *nível social* e depois no *nível*

individual. Assim, em se tratando do enfoque desta seção, da natureza das ações docentes na interação com os estudantes depende, em boa medida, o processo de apropriação, por parte desses mesmos estudantes, dos *conceitos científicos* relevantes na *esfera jurídica*, fazendo-o em uma perspectiva de criticidade, já que se trata de interações que tem lugar na dialogia (BAKHTIN, 2010 [1929]), no âmbito da cadeia ideológica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

7.1.3 Vivências com os usos da escrita na *esfera jurídica*: experiências das estudantes para além da *esfera acadêmica*

Em se tratando das experiências em *eventos de letramento* em que tomavam lugar os usos da escrita na *esfera jurídica* externas à universidade, KAG. menciona experiências de acompanhamento das atividades de seu marido, que é advogado, tal como já registramos anteriormente nesta seção. KAG. relata que não chegou a trabalhar durante a sua graduação em instituições na *esfera* do Direito, mas conseguiu ter experiências sobre os modos sociais de dizer nas relações intersubjetivas com seu marido, lendo textos em *gêneros da esfera jurídica*, como já apresentamos no excerto (84). Quanto aos usos com os quais teve contato nessas relações, os quais, de certo modo, foram vivenciados também por ela, a estudante registra que o marido apresentava grande

(98) (...) *capacidade (...) de formular os textos. Então, eu, muitas vezes/ ele me pede para eu mesma revisar um texto dele. Ele faz a peça e: "Olha, dá para revisar, ver se está tudo certo". E isso ME AJUDA MUITO, porque eu vejo a experiência/ que eu já posso dizer que é experiente porque já tem... quase DEZ ANOS de profissão. (KAG., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).*

No caso de KAG., as experiências compartilhadas com o marido, na *esfera familiar*, facultaram a ela o contato com *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]) da *esfera* do Direito, permitindo-lhe uma aproximação mais efetiva com os *artefatos* (HAMILTON, 2000) que circulam na área e com os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer jurídicos. Como já enunciamos, a apropriação de *conceitos científicos* implica a historicização de vivências em relações intersubjetivas que incidam sobre as representações de mundo dos

sujeitos. Importa ter presente, porém, que, à luz do ideário vigotskiano, “[...] um conceito [...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 246), o que nos leva a inferir que tal contato de KAG. constitui um primeiro movimento no processo de apropriação conceitual que lhe passou a ser requerido com a entrada efetiva no curso de Direito. Vigotski (2001 [1934], p. 260) salienta que “[...] o limite que separa ambos os conceitos [*espontâneos* e *científicos*] é muito fluido [...]”, e, no curso real do desenvolvimento, um conceito pode passar, infinitas vezes, para ambos os lados. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e [o desenvolvimento dos conceitos] científicos [...] são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260). Esse movimento parece ter se dado nas vivências dessa acadêmica em se tratando dos conceitos pertinentes a essa *esfera*.

OIC. menciona *eventos de letramento da esfera jurídica* em que ela se envolveu com os usos da escrita característicos dessa mesma *esfera*. As principais experiências se deram com o trabalho em escritório de advocacia:

(99) *Eu trabalho há três anos e meio em escritório e é uma área diferente. É uma área diferente do Núcleo, assim em relação a contratos, com empresa, então::: você acaba lendo outra matéria diferente da que você vê na faculdade. Apesar de você ter matéria, você acaba procurando DOUTRINA diferente, LEIS diferentes. (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013).*

A necessidade de apropriação de *conceitos científicos da esfera jurídica* mobilizou a estudante a horizontalizar (com base em KALANTZIS; COPE, 2006) suas representações acerca dos usos da escrita característicos dessa *esfera*. A vivência como participante de *eventos* no cotidiano dos fazeres efetivos do Direito, por meio do estágio extracurricular em escritório de advocacia, aproximou-a dos mencionados *artefatos*, dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer *da esfera*, bem como, por meio do contato com advogados, ela também pôde ampliar sua compreensão acerca da natureza das relações que se estabelecem entre os *interactantes* nessa *esfera*. Os usos da escrita ali agenciados materializaram ideologias, valores, projetos de dizer. Com base em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), no

encontro, podemos compreender as relações que os sujeitos estabelecem com o outro, e isso incide na historicidade de sua escrita.

OIC. relata experiências com o *processo* como conjunto¹⁸² de *gêneros*, em caso cuja defesa do cliente requeria sentença de erro médico e, mencionando a forma como agenciou os usos da escrita em favor da defesa desse cliente, coordenada pelo advogado chefe do escritório em que trabalhava. Ela pesquisou fundamentos em jurisprudências, procurando compreender as ideologias subjacentes às decisões. Desse modo, participou de *eventos de letramento* em efetiva imersão no dia a dia dos fazeres jurídicos.

(100) *Como os desembargadores julgam? Eu fui ver o histórico das decisões deles em relação a erro médico. Eu vi que o desembargador principal era unânime¹⁸³ em dizer que não. Em todas as decisões dele ele dizia que não tinha nenhum erro. (...) Daí eu falei para o meu chefe: “Olha, doutor, os julgadores são assim. O histórico deles é nesse sentido aqui”. (...) Aí ele foi para o julgamento e disse: “Realmente, eles julgam nesse sentido”. (OIC., entrevista realizada em 03 de outubro de 2013).*

Em (100), entendemos que a estudante vivenciou, no escritório em que trabalhava, situações reais da *esfera* do Direito, diferentemente do que até então vivenciara na *esfera acadêmica*, na qual, a despeito da reconhecida proximidade com a *esfera jurídica*, há ciência de que se trata de uma *esfera* distinta, com outras especificidades, dados os propósitos de formação educativa a que o Núcleo campo de estudo se presta. Trata-se de *eventos de letramento* que aconteciam no campo real do exercício da profissão – um escritório de advocacia – e que poderiam facultar a *OIC.* a *agentividade* (ZAVALA, 2011) efetiva que não lhe era exigida na *esfera acadêmica* e, no nosso modo de ver, compondo

¹⁸² Estamos cientes da existência de diferentes formas de compreender este tema: quando diferentes *gêneros do discurso* estão unidos em um todo, a exemplo do que acontece no *processo* como peça judicial. Não entraremos nesta questão porque ela foge ao escopo da discussão, sobretudo considerando que o Núcleo campo de estudo focaliza a ação formadora eminentemente no *gênero petição*.

¹⁸³ Mesmo reconhecendo o deslocamento do uso, mantemos o adjetivo ‘unânime’ aqui em nome de resguardar à ênfase que ele traz ao conteúdo da fala.

vivências que parecem ter de fato incidido sobre sua *identidade* (com base em IVANIC, 1997). Com base em Volóshinov (2009 [1929]), nas situações reais de comunicação, concretiza-se o agenciamento do signo como signo potencial de interação humana.

Quanto a *BJF.*, durante o seu curso de graduação, trabalhou no Fórum da Comarca de São Bento do Sul. Lá entrou em contato com *artefatos* (HAMILTON, 2000) dessa instância da *esfera* do Direito e, conseqüentemente com os seus modos sociais de dizer e com os modos sociais de fazer. Os *eventos de letramento* mobilizavam textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, especialmente da atividade de estagiário, implicando amplo contato com as fontes do Direito.

(101) *Na verdade, lá eu tive que produzir/ Para poder fundamentar o que você tem que/ você precisa procurar MUITA, ler MUITA doutrina, que a gente chama, procurar JULGADOS também... para poder fundamentar aquilo que você está 'dizendo'. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).*

Se analisarmos o excerto (101) em relação com o (99), entendemos, em boa medida, como as experiências de estágio e trabalho em diferentes instâncias da *esfera* do Direito contribuem para a vivência de *eventos de letramento* diversificados pelos estudantes. *OIC.*, em (99), relata ter tido experiências com Direito Empresarial e menciona o *gênero contrato* e a fonte *doutrina* como os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer do Direito aos quais teve acesso. Já em (101), *BJF.* menciona outro gênero, o *julgado*, ou seja, decisões reiteradas de juízes ou *jurisprudência*; ela também menciona *doutrina*. Parece certo, pois, que a imersão efetiva na *esfera jurídica* lhe facultou transcender significativamente o universo das *petições* que lhe era dado vivenciar no âmbito do Núcleo, em uma clara sinalização das limitações desse mesmo Núcleo na formação para o amplo espectro de *gêneros discursivos secundários* implicados nos *eventos de letramento* que se instituem na *esfera jurídica*. Parece, assim, notável a importância de os estudantes de Direito, em formação, vivenciarem *eventos de letramento* diversificados, pois tais experiências influenciarão na ressignificação de suas *práticas de letramento*, necessárias para a sua formação profissional.

Já mencionamos neste capítulo e no capítulo anterior que a *doutrina*, no Núcleo de Práticas Jurídicas e na universidade, não ocupou lugar de destaque de acordo com as falas das estudantes bem como a

partir de nossas observações, registradas em notas de campo já amplamente evocadas em capítulos anteriores. Aqui, entretanto, as estudantes mencionaram que a leitura de textos nesses *gêneros* é exigida pelo Judiciário e no escritório de advocacia em que *OIC.* atuava. As *jurisprudências* também eram fontes de cuidadosa atenção por parte das estudantes e dos profissionais da área. Assim, entendemos que, nesses lugares, as estudantes puderam vivenciar o *fluxo do movimento* (GERALDI, 2010b). Com base nas concepções bakhtinianas, entendemos que, quando o professor apresenta esses lugares a partir de sua visão e de suas experiências, ele traz a sua vivência da situação de interação, e isso não constituirá a mesma vivência que o estudante poderá ter se ele próprio participar dos movimentos que se constroem nas situações de interação, na alteridade. De acordo com Geraldi (2010b), com base nas concepções do Círculo de Bakhtin, a cada nova interação, a palavra constitui-se o lugar das interações verbais, e, na mediação simbólica a que se presta, constroem-se representações não pensadas, novos acontecimentos sobre os quais incidimos e os quais incidem sobre nós no processo de constituição subjetiva que protagonizamos na relação histórico-culturalmente situada com o outro.

Com base em Ponzio (2010; 2008-09), entendemos que a palavra nos enunciados dos membros mais experientes da *esfera jurídica* tende a representar aos bacharelados mero teoreticismo (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) se não for parte de uma experiência de fato vivenciada e significativa. Na universidade, no Núcleo de Práticas Jurídicas, mas também nas outras instâncias do Direito, o estudante pode vivenciar o *encontro*. No excerto a seguir, *BJF.* nos faz outro relato sobre as experiências que o estágio lhe facultou, agora tratando das estratégias de dizer agenciadas pelos membros da *esfera*:

(102) (...) *Você tem todo uma/ um método para você escrever lá no Fórum, porque o método ali teria que ser 'teoricamente' neutro. Então você não está 'TOMANDO PARTIDO' DE NADA. Lá no Judiciário, (...) você vai fazer a triagem para depois o juiz decidir o que é que o adequado... para cada caso concreto né. E depois você fica com essa maneira até de escrever, até é um VÍCIO assim. Até os professores chegavam a comentar que já dá para saber quem trabalhava no... gabinete, porque até a própria forma de escrever É DIFERENTE. Você acaba tendo uma NEUTRALIDADE que aqui você NÃO PODE*

TER (+), porque aqui você ESTÁ TOMANDO PARTIDO PELO TEU CLIENTE. Aqui você tem que ser INCISIVO, você tem que ser/ não pode ser NEUTRO, tentar só::: TRANSCREVER a situação. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).

DJH. também apresenta suas vivências em *eventos de letramento* em que a linguagem jurídica estava presente enquanto em formação universitária. Ela também trabalhou no Fórum da Comarca de São Bento do Sul e considera essa experiência

(103) (...) *bem importante, porque::: apesar de eu não ter muito tempo de ficar lendo as petições/ porque o trabalho exigia e a gente era cobrado/ tinha que cumprir metas, então não dava/ não podia ficar muito tempo parada ali. Mas ali também a gente começa a perceber, começa a ver como é a estrutura, tenta ler alguma coisa INTERESSANTE::: (...)(DJH., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).*

Ainda sobre essa experiência de estágio no Fórum da Comarca de São Bento do Sul, a estudante trouxe outro viés no olhar sobre os modos sociais de dizer e nos modos sociais de fazer da *esfera* do Judiciário, que compreende as relações intersubjetivas estabelecidas entre o operador da Justiça e o requerente/a pessoa, fazendo-o na perspectiva da singularidade dos sujeitos (BAKHTIN, 2010 [1920-24]):

(104) *Ter contato com a parte do Fórum eu achei bem positiva, porque::: por mais que sejam os 'autos' como a gente chama, eles vêm 'disfarçados' de processos, mas na verdade é a vida de... de cada uma das pessoas que estão ali se 'socorrendo' com o Judiciário. Você lê/ você está lendo a história de cada uma delas. Você tem que ler para você decidir o que você vai fazer. Então::: foi muito POSITIVO... né, você conseguir vivenciar aquilo e ver que por trás de cada processo tem uma HISTÓRIA, uma argumentação, ou seja, uma DEFESA. (BJF., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).*

Por essas falas, nos excertos (102), (103) e (104), compreendemos que a importância das experiências em outros espaços da *esfera jurídica*, além da universidade, para as estudantes reside na

oportunidade de elas vivenciarem os *atos de dizer* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) do Direito, os quais implicam apropriação de *conceitos científicos* dessa *esfera*. Vivenciá-los nos lugares onde ocorrem os *encontros* contribui para compreender e apropriar-se dos usos da escrita do Direito em sua dimensão verbal, social e conceitual. Fazer uso dos *conceitos científicos* dessa *esfera* traz consigo implicações dos *letramentos dominantes*, no processo de formação e demanda “[...] an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 12). Tal concepção pode ser ilustrada com outro relato de *BJF.*: trabalhando no Fórum, *BJF.* expôs que o contato com os advogados, interactantes da *esfera*, facultou-lhe também vivências dos modos sociais de dizer da *esfera jurídica*, pois ela disse que (105) (...) *acaba[va] vendo o trabalho DELES né, COMO eles conduzem o trabalho, de que forma eles alegam as coisas... eles alegam na defesa. Você consegue ‘extrair’ alguma coisa. [O estilo?] Até a forma de escrever, o que é alegado, a fundamentação, tudo.* (*BJF.*, entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). Assim, a apropriação de *conceitos científicos* pelos estudantes de Direito para a inserção na *esfera* precisa transcender amplamente a transmissão e a memorização (VIGOTSKI, 2001 [1934]), pois o exercício profissional exige historicização de vivências em relações intersubjetivas enriquecedoras e variadas no âmbito dessa mesma *esfera*; a sua participação em *eventos de letramento* requeridos na inserção do novo profissional da *esfera jurídica* exige essa mesma vivência, no mais amplo espectro, contemplando relações intersubjetivas com profissionais do Direito em diferentes instâncias. O contato com juízes, promotores, advogados, segundo *DJH.* contribuiu para a sua compreensão dos modos sociais de dizer da *esfera* do Direito. Segundo a estudante,

(106) *A advogada lá tinha um jeito de escrever, um jeito de redigir um contrato, então... de tanto você ficar VENDENDO, VISUALIZANDO ou então lendo, você vai ‘pegando o jeito da pessoa’ também. Mesma coisa ali no Ministério Público, o ‘doutor’ tem um jeito de::: ESCREVER, de PENSAR, então você vai tentando... No começo é difícil você conseguir visualizar mais ou menos o que ele quer, mas depois você já tem essa noção, ah, como é o pensamento dele, então isso contribui também na escrita.* (*DJH.*, entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).

Assim, parece certo que participar de estágios, trabalhar em diversas instâncias da *esfera*, relacionar-se com membros desse grupo social incide sobre as representações de mundo dos estudantes. Eis aqui, mais uma vez, o movimento dialético entre *intersubjetividade* e *intrassubjetividade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), que, nesses casos, implica vivências em *eventos de letramento* diversos, nos quais os diferentes *gêneros do discurso secundários* facultam a instituição de tais relações intersubjetivas, no âmbito das quais a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer, em que é requerida a apropriação de *conceitos científicos*, tem lugar – nessa interpretação, o *simpósio conceitual* com base no qual vimos conduzindo o desenvolvimento desta tese.

DJH. também relatou outras experiências em estágio em empresas que lhe facultaram o acesso a *artefatos* (HAMILTON, 2000), a vivência em relações intersubjetivas com membros da *esfera* do Direito, o *ato de dizer* por meio dos *gêneros do discurso* que ali medeiam as interações, o que entendemos favorecer o entendimento sobre a natureza das relações que se instituem na *esfera jurídica*. Ela disse que (107) (...) *tinha acesso à OUTRA ÁREA: área de contratos né. Ali já tinha/ eu fazia contratos/ (...) mas eu fazia um/ ali também... foi importante.* (*DJH.*, entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). Outro estágio que *DJH.* realizava durante o tempo em que desenvolvemos a pesquisa, nos dois últimos anos de graduação, foi no Ministério Público: (108) *E agora no Ministério Público está sendo mais (+++)/ está contribuindo mais... porque EU ESTOU PRODUZINDO MAIS. Porque eu (textualizo), sou eu que faço AS MANIFESTAÇÕES, procuro JURISPRUDÊNCIA, daí é mais produtivo.* (*DJH.*, entrevista realizada em 01 de outubro de 2013).

A partir desses relatos e com base no contato que tivemos com as estudantes durante o tempo de pesquisa, inferimos que o processo de formação profissional envolve o que Vigotski (2001 [1934], p. 261) entende como “[...] um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos”; processamento cognitivo que implica atividade metacognitiva. A *aprendizagem* e o *desenvolvimento de conceitos científicos*, segundo esse autor, pressupõem a existência de um sistema conceitual à disposição dos sujeitos em seu entorno cultural, que não se constituem por si sós *conceitos científicos*, mesmo tendo surgido da interação humana e tendo sido avalizados pelos usos, sendo tomados com consciência em certos contextos. A *cientificização* de um *conceito* implica necessidade de uma “[...] mudança da estrutura funcional da consciência[,] o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo

o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 285). Essa tomada de consciência, para Vigotski (2001 [1934]), conduz à apreensão.

Para a apropriação dos *conceitos científicos* relativos a uma determinada *esfera*, neste caso, o Direito, o desafio dos sujeitos que se encontram envolvidos no processo de formação acadêmica e profissional é lidar metacognitivamente com o universo profissional que se dá a conhecer e sobre o qual importa operar conceitualmente. No enfoque à formação acadêmica em um campo profissional específico, seguramente essas relações dialéticas são de fundamental importância e se estabelecem na ‘saturação’ das vivências, das experimentações que se historicizam nas relações intersubjetivas que têm lugar na *esfera da atividade humana* em que essas relações se materializam. É preciso, entretanto, considerar que, mesmo participando de *eventos de letramento* tais como os relatados pelas estudantes, ainda assim não se pode considerar a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* como esgotados. Retomando Vigotski (2001 [1934], p. 264), a experiência pessoal pode diferenciar a maior ou menor saturação dos *conceitos*. Aqui, vale evocar a incompletude da constituição subjetiva, tomada nas movências dos sujeitos nas relações com a alteridade (GERALDI, 2010b).

Além das experiências já relatadas, as estudantes ainda referenciaram outras que contribuíram para a sua formação. *BJF.* mencionou a participação em congressos como *eventos* importantes que a ajudaram a compreender (109) (...) *novas óticas do que teve [no curso de Direito]. A gente teve um Congresso em Florianópolis que a palestrante era de Direito de Família, e ela tinha uma nova ótica, um novo posicionamento que ‘você’ acaba trazendo para o:: Núcleo também.* (*BJF.*, entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). Trata-se, aqui, de *eventos de letramento* em que a oralidade é marcada pela escrita, o que nos remete a Barton e Hamilton (1998, p. 8), segundo os quais a configuração de um *evento de letramento* implica que “Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text [...]”. Nesses congressos, segundo os professores do Direito, está presente a *doutrina*, fonte avalizada pela *esfera* e um *gênero* que incide sobre o entendimento dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer dessa mesma *esfera*, pois se constitui de interpretações de juristas sobre as relações empreendidas entre os interactantes, o entendimento a partir de outras fontes do Direito e das ações e processos sobre os quais operam os profissionais da *esfera*.

DJH. ainda mencionou que uma atividade que contribuiu para o entendimento dos modos sociais de dizer e de fazer do Direito foi a sua

participação em projeto de extensão da universidade¹⁸⁴, pois através dessa participação, ela pôde (110) (...) *ir lá nas escolas, mostrar para os alunos (o que a gente aprendeu), levar/ divulgar o Direito. Apesar de não contribuir ali na escrita, mas isso contribuiu para a minha formação.* (DJH., entrevista realizada em 01 de outubro de 2013). Tal projeto configurou um conjunto de *eventos de letramento*, em que estavam presentes os usos da escrita da *esfera jurídica*. Para o desenvolvimento da atividade, fazia-se necessária a pesquisa dos saberes do Direito, seja na forma de pesquisa direta em *artefatos* ou conversa com professores, recuperação de conhecimentos das disciplinas.

Esse *evento de letramento* configurou-se também como componente da formação dos estudantes de Direito, pois nele tais estudantes apropriaram-se de padrões, conceitos, valores, ideologias, regras, normas e propósitos sociais, conhecimentos e sentimentos que se relacionam à natureza da *esfera* de formação. A participação em projetos de extensão permite também aos professores avaliar, por meio dos textos produzidos pelos estudantes, que instituem os *eventos de letramento*, “[...] what people do with texts and what these activities mean to them” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9).

7.2 RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DAS ESTUDANTES DE DIREITO: UM PERCURSO DE APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA *ESFERA JURÍDICA*

Nas seções anteriores, apresentamos dados a respeito de *eventos de letramento* de que participaram as acadêmicas envolvidas neste estudo nas *esferas familiar, escolar e acadêmica*. A partir de seus relatos, procuramos depreender suas *práticas de letramento*, a fim de, interpretativamente, buscar compreender ‘se’ e ‘como’ a universidade, no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas, facultou-lhes a ressignificação dessas *práticas* em se tratando da apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera* do Direito, requeridos para sua inserção na *esfera profissional*. Nas discussões realizadas neste capítulo e nos capítulos de análise anteriores, inferimos, com base nos dados, que houve ressignificação das *práticas de letramento* dessas estudantes.

¹⁸⁴ A estudante participou em 2013 do projeto de extensão *Direito e cinema*, da UNIVILLE, por meio do qual se empreendia a discussão sobre a cidadania com estudantes de Ensino Médio de escolas públicas do município de São Bento do Sul.

Com base no diagrama integrado de Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013), as *práticas de letramento* compreendem a materialização das ideologias, valores, projetos de dizer de uma determinada *esfera de atividade humana*, neste caso a *esfera* do Direito, no *encontro* com a outridade, na interação humana. No caso da escrita, tais práticas são inferidas a partir do *encontro*. Assim, somente no *encontro* – no caso desta pesquisa, os *encontros* estabelecidos no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas e registrados por meio dos diários de campo, das falas registradas em entrevistas realizadas com as participantes desta pesquisa e dos textos em *gêneros do discurso da esfera jurídica* especificamente a *petição* –, podemos compreender como a escrita da *esfera jurídica* se coloca na historicização dos sujeitos, nas relações que estabelecem com o outro, a favor da ressignificação de suas *práticas de letramento* e da apropriação dos saberes relativos a essa área para a sua inserção nessa *esfera*. Com base na relação entre *eventos* e *práticas de letramento*, por meio da imersão efetiva no Núcleo, estabelecemos relações mais estreitas com as acadêmicas participantes deste estudo, procurando compreender subjacências depreensíveis nos *eventos*, na busca de compreender os sentidos específicos do grupo social a que essas estudantes pleiteavam adentrar, entendendo que as *práticas* se entranham nos *eventos de letramento* (HAMILTON, 2000) e os sustentam (ou não).

Apoiados no ideário vigotskiano, (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 1997 [1987]; 2013), que nos ensina que o desenvolvimento psicológico do sujeito se dá por meio de diferentes entradas, o que remete a quatro planos genéticos: *filogênese*, *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese*, importa considerar que nem todos aprendem da mesma forma, nem todos se desenvolvem da mesma forma, o que evidentemente não implica determinismo, em razão da agentividade do sujeito, que vemos no ideário bakhtiniano parte do simpósio conceitual com que trabalhamos nesta tese. Tendo essas concepções como base, entendemos que as ressignificações das *práticas de letramento* das estudantes participantes de pesquisa podem ter se dado em função de suas vivências nas *esferas familiar, escolar, acadêmica e profissional*, diferentemente do que poderá ocorrer com outros sujeitos. Sendo assim, é importante analisar as suas *práticas* em convergência com as experiências, com as vivências em interação com o outro e com o meio social.

Durante o processo de pesquisa, observamos que as estudantes ressignificaram os usos da escrita da *esfera* do Direito. Tal entendimento partiu de registros que constam no quinto capítulo desta tese, por meio

da apresentação de exemplares dos textos do *gênero petição* produzidos pelas estudantes, as quais parecem mover-se de um processo de *repliação* – Figuras 7 e 11, 13 a 17 –, para um processo de *reportar* o discurso de outrem – Figuras 12, 21 e 22. No sexto capítulo, no excerto (36) e (37) e nas notas de campo (57), (59), (60), (62), as alunas indiciam inseguranças quanto ao entendimento acerca dos modos sociais de dizer e de fazer da *esfera jurídica*, já na nota de campo (53) e nos excertos (66) e (67), a sua postura diante das atividades propostas, assim como da tarefa de textualização nas *petições*, transformou-se, indiciando uma paulatina apropriação dos modos sociais de dizer e de fazer da *esfera*.

Nosso entendimento parte de registros em notas de campo do acompanhamento das atividades do Núcleo no início da nossa pesquisa. Tais notas sugerem o desconhecimento da natureza das relações que caracterizam a *esfera jurídica*, o que podemos depreender da necessidade de as estudantes consultarem umas às outras:

(111) *As alunas KAG.e BJF. estão redigindo uma ação revisional de alimentos. [...] BJF. redige o texto e KAG. observa. BJF. pesquisa o CPC para fundamentar a ação. KAG. pesquisa no site da Prefeitura de São Bento do Sul. OIC. comenta que o desarquivamento de processos é demorado, que, às vezes, os escritórios precisam de um processo com urgência e isso demora meses. OIC. e DJH. estão pesquisando dados no Google (ESURB, Prefeitura segundo elas) referentemente a contratos de licitação. OIC. pergunta para BJF. sobre onde pode procurar esses contratos. BJF. explica-lhe um caso sobre um contrato de concessão de uma instituição do município, em que foi feito pedido de leitura do contrato. Ela orienta as colegas a fundamentar o pedido ao Ministério Público com o Princípio da Administração Pública. OIC. vai ditando dados a serem inseridos no texto que está sendo digitado por DJH., mas sempre pergunta a ela se concorda com o conteúdo.* (Diário de campo. Registro realizado em 04 de outubro de 2012)

E, para além de validarem seus saberes entre si, como se elicia em (111), buscam ainda validar suas produções e pesquisas junto a outros estudantes da turma em que estudam:

(112) *O professor informa a OIC. e DJH. que o contrato de concessão com a Prefeitura corresponde a uma licitação. Ele diz que o contrato está na internet. As alunas demonstram não saber disso. As alunas vão procurar por “contrato de concessão”. O professor não lhes indica o caminho. DJH. pede para todas as alunas lerem o texto petição redigida, para ver se concordavam com a redação que lhe foi dada. Com a chegada de uma aluna de outra equipe, KAG. questiona se ela sabe como procurar uma informação sobre a razão social de empresa. A estudante informa a DJH. que é possível fazê-lo pelo site da Receita Federal. (Diário de campo. Registro realizado em 04 de outubro de 2012)*

Observamos, ainda, que as acadêmicas participantes deste estudo procuravam ouvir e deixar o professor orientador agir no primeiro atendimento a clientes que acompanhavam:

(113) *Inicia-se um atendimento. O professor orientador solicita que as alunas acompanhem o atendimento. Duas mulheres vêm procurar o Núcleo para a instauração de uma ação de alimentos. [...] O professor procede a todo o atendimento. A aluna OIC. manifesta-se junto à cliente, quando o professor providencia documentos, extraindo-lhe alguns dados. Depois do atendimento, OIC. e DJH. iniciam o texto na petição. Elas partem de modelos arquivados no Núcleo. Elas confirmam, umas com as outras, as informações sobre o que a cliente relatou. (Diário de campo. Registro realizado em 04 de outubro de 2012)*

Em (112), a atividade de atendimento foi conduzida pelo professor, assim como a produção de texto na *petição* foi baseada em modelos do Núcleo; em (111), (112) e (113), as estudantes sentem necessidade de validar a textualização das *petições* com as colegas e com os professores; elas buscavam, tal como em (112), durante a produção das *petições*, informações sobre onde encontrar dados para fundamentá-la; enfim, suas atividades exigiam acompanhamento, orientação, validação tanto do professor, como membro mais experiente quanto das colegas. Inferimos, com base em tais comportamentos, que suas vivências, experiências, interações não lhes conferiam ainda

autonomia, demandando a ação heterônoma do professor (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) para compreender especificidades da natureza das interações que tinham lugar ali, não dominando ainda as *estratégias de dizer* (BAKHTIN, 2003 [1979]) para o *encontro* com os demandantes da Justiça. Por outro lado, nos registros de pesquisa, depois de quase um ano de inserção no Núcleo, o desenvolvimento das atividades pelas estudantes já sinalizava para maior autonomia em relação à heteronomia docente:

(114) *KAG. e DJH. estão produzindo documentos. Quando chego, KAG. está atendendo uma cliente ao telefone, sob a orientação da professora PDA. OIC. e BJF. estão redigindo textos em gêneros da esfera jurídica também e questionam as outras colegas sobre dúvidas. KAG. revela maior domínio no tratamento das questões e dita partes de texto para DJH., sinalizando para uma maior autonomia. Elas partem de textos que haviam produzido anteriormente na dupla. A ação em que trabalham essas alunas tematiza o cumprimento de uma sentença. KAG. demonstra segurança nas explicações. Elas observam a sentença, questionam a professora e redigem o texto na petição. KAG. e DJH. conversam sobre os procedimentos jurídicos e demonstram conhecimento acerca dos processos. KAG. questiona DJH. sobre algumas questões, mostrando que confia na sua experiência pelo fato de ela estagiar no Ministério Público. Elas comentam várias vezes sobre os fundamentos, demonstrando saber dos resultados que terão. BJF. e OIC. discutem sobre valores a solicitar na ação. Os professores não acompanham o processo de construção dos textos.* (Diário de campo. Registro realizado em 20 de junho de 2013)

O conteúdo de (114) sugere que a postura das estudantes indicia ressignificação das *práticas de letramento* relativas ao Direito, pois sinalizam para um movimento no *continuum* ‘*replicação* versus *reportar* de fato a palavra outra’ (com base em VOLOSHINOV, 2009 [1929]), o que implica também um movimento da *heteronomia* para a *autonomia* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]). As estudantes, em (114), discutem os fundamentos sem solicitar a presença do professor;

evocam experiências de suas atividades profissionais na *esfera* do Direito; manifestam-se com mais segurança sobre as ações em andamento. Depois de um tempo de estágio, registram-se mudanças de atitudes, embora ainda ‘delicadas’, em se tratando do atendimento aos demandantes da Justiça e dos fatos expostos por eles:

(115) *OIC. e B.J.F. atendem a uma cliente que solicita ação de alimentos. Segundo ela, o pai de seus filhos não paga pensão, não a ajuda desde quando se separaram. As alunas atendem e solicitaram dados do pai, conforme prevê a legislação. [...] As alunas demonstram segurança no atendimento e orientam a mãe. Tiram cópias dos documentos e procedem depois à produção do texto na petição.* (Diário de campo. Registro realizado em 13 de junho de 2013)

Novamente, (115) ilustra um movimento que nos pareceu bastante perceptível: uma mudança de postura das estudantes na interação com o cliente, uma paulatina conquista da *autonomia*, com base no ideário vigotskiano. Evidencia-se um maior conhecimento da natureza das relações da *esfera* do Direito, das *estratégias de dizer* que precisam ser agenciadas a partir da apropriação dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2002 [1952-53]).

Há evidências que as estudantes ressignificaram, durante o estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas as suas *práticas de letramento* no que concerne a sua formação profissional. Entendemos ter participado de um período de transformações – delicadas ainda insistimos, mas de claras sinalizações de movências na constituição subjetiva (com base em GERALDI, 2010b) – tendo presente suas vivências nas *esferas familiar, escolar e acadêmica*, as quais foram facilitadas, certamente, pela historicidade da escrita que essas bacharelandas trouxeram consigo para o Núcleo, em função das interações estabelecidas nessas *esferas*. Ao longo da trajetória de estágio, elas visivelmente passam a atribuir diferentes significados aos *encontros* estabelecidos na *esfera profissional*, por terem vivenciado um conjunto de experiências na *esfera* do Direito em sua concretude, tendo interagido com os participantes dessa *esfera*, e por terem agenciado as formações discursivas e os projetos de dizer, materializados em textos em *gêneros do discurso* da *esfera* do Direito, fazendo-o na relação com a *palavra outra* (PONZIO, 2010), com o interlocutor mais experiente que assume a condição de heteronomia (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) ao longo do percurso de formação.

Observando a trajetória quanto aos usos da escrita por parte dessas estudantes, depreendemos especificidades da história da leitura e da escritura na vida dessas alunas. Elas mencionam ter acesso à leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* de forma contínua na convivência com pais e irmãos, sempre sendo incentivadas por eles a ler e a escrever em tais diferentes *gêneros*, pois isso, segundo dados que emergem em excertos como os de (75) a (80) e (83), isso parece ter lhes conferido melhores condições de aprendizagem e lhes facultado apropriação de conhecimento. As estudantes, nesse conjunto de dados, sugerem que as famílias atribuíam importância ao estudo e ao conhecimento, ainda que essas valorações se mostrem bastante marcadas sob o *modelo autônomo de letramento*, a exemplo de concepções de *leitura* em um olhar intransitivo imanentista.

Vale retomar que, pelos dados apresentados por elas nesses excertos mencionados, seus pais não se caracterizam por elevados níveis de escolaridade. *BJF.* e de *DJH.* registraram que as mães eram professoras; já *OIC.* e *KAG.* não informaram os níveis de escolaridade dos pais, no entanto comentaram que seus pais sempre lhes facultaram acesso a *artefatos* para a leitura, de forma constante. Assim, inferimos que, na *esfera familiar*, quando crianças, as estudantes participaram de *eventos de letramento* que as aproximaram dos *letramentos dominantes* e facultaram-lhes conhecimento sobre a escrita profissional, já que os *artefatos* aos quais lhes era dado acesso – livros de literatura, revistas de informações, gibis, etc. –, materializam esses usos da escrita, a exemplo do que registramos nos excertos (75) e (78).

Sobre os dados gerados por meio das entrevistas, por exemplo, na *esfera familiar*, *KAG.* – excerto (83) – menciona que o irmão, cuja escolaridade se ampliou ao nível de Doutorado, foi um dos exemplos que guiou os seus estudos e a busca pelo conhecimento. Por sua fala nesse excerto, interpretamos que a estudante valora as atividades acadêmicas, compreendendo a aprendizagem como fundamental para o bom desempenho acadêmico e profissional. É interessante ressaltar que, para ela, na infância, os pais eram os membros mais experientes – excerto (83) – que incentivavam as suas ações em favor do estudo e da aprendizagem, entretanto esse papel parece ter sido transferido ao irmão, em razão dos avanços nos níveis de escolaridade que ele passou a ter em função da dedicação aos estudos.

Em nosso entendimento, a partir das vivências junto a essas estudantes, ouvindo-as e observando-as e, com base em excertos como (75), (76) e (83), a escolaridade dos membros familiares foi fator preponderante para a ampliação das *práticas de letramento* desses

sujeitos. Interessante observar o excerto (80), em que *OIC.* menciona que a vivência na *esfera acadêmica*, o acesso à biblioteca, provoca-a a incentivar o irmão a vivenciar os usos da escrita dos livros nos *gêneros da esfera literária*.

A partir desse conjunto de dados, entendemos que as relações intersubjetivas estabelecidas na *esfera familiar* foram muito importantes para o desenvolvimento dos sujeitos participantes desta pesquisa, assim como para a delicada ressignificação que entendemos ter presenciado de suas *práticas de letramento*. Com base no ideário vigotkiano compreendemos que os sujeitos, na *intersubjetividade*, apropriam-se de conhecimentos, o que evoca a *intrassubjetividade* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), dimensões em movimento dialético. Tais concepções apontam os *estímulos* – no sentido vigotkiano do termo –, sendo o *signo* o instrumento psicológico de mediação simbólica, como mecanismos essenciais dos processos reconstrutivos que ocorrem durante o desenvolvimento do ser humano.

Outras sinalizações que emergem dos dados – como no excerto (84) – referem-se às vivências de *KAG.* junto ao seu marido, advogado. Inferimos que essas experiências dos usos da escrita profissional da *esfera* do Direito aproximou-a dos modos sociais de dizer e de fazer dessa *esfera* e facultou-lhe mais familiaridade com os *gêneros do discurso* que instituem relações intersubjetivas no âmbito do Núcleo campo de estudo. Em se tratando das experiências das estudantes *OIC.*, *DJH* e *BJF.* na *esfera profissional*, por meio de estágios e trabalho em escritórios de advocacia, em empresas nos setores jurídicos, em órgãos do Judiciário – como o Ministério Público e Fórum –, registrados em excertos como (104) e (106), pareceu-nos evidente que a participação diversificada em *eventos de letramento da esfera profissional*, além das experiências acadêmicas, favorecem a ressignificação de suas *práticas de letramento*, o que foi mencionado pelas próprias estudantes durante o estágio no Núcleo no excerto (28).

Assim, esses dados indiciam que sua participação em diversificados *eventos de letramento* relativos à sua área de formação potencialmente lhes facultou ampliação e ressignificação das *práticas de letramento*, contribuindo para sua inserção na *esfera profissional*. As relações com participantes da *esfera jurídica* – advogados, juízes, promotores, nas *esferas acadêmica e profissional* – foram substancialmente relevantes para a ampliação das suas *práticas de letramento*. Por meio de trabalhos e estágios, elas demonstraram compreender que, desse modo, apropriar-se-iam mais da natureza das relações empreendidas nessa *esfera*, no sentido de, após um pequeno

tempo de estágio, demonstrarem maior autonomia nos atendimentos e na produção de peças processuais – como sugerem as notas de campo (114) e (115).

De acordo com a perspectiva do letramento, reiteramos que os usos da escrita se caracterizam como relativos aos *letramentos vernaculares e dominantes*, sendo que “[...] dominant literacies as those which are associated with formal organizations [...]” (HAMILTON, 2000, p. 4), tais como as instituições escolares, jurídicas e acadêmicas, que tendem a reificar essas *práticas* dos *letramentos dominantes*, o que também nos remete ao conceito de *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]). Os *conceitos* que se formam na *inter/ intrassubjetividade*, entendidos como um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras, constituem

[...] construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. [...] É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (OLIVEIRA, 2013 [1992], p. 28)

Inserido em um grupo cultural, o sujeito ‘vivencia as’ e ‘opera sobre as’ representações de mundo desse mesmo grupo. Assim, das vivências relatadas pelas estudantes podemos depreender que os processos de *aprendizagem e desenvolvimento* já nas *esferas familiar e escolar* contribuíram para o acesso, com preponderância, aos *letramentos dominantes*, cujos usos facilitam a aprendizagem de *conceitos científicos* tais como, neste caso, os *acadêmicos e jurídicos*. Assim, a familiarização com *letramentos dominantes* desde a infância parece ter contribuído no processo de ressignificação das *práticas de letramento* para a inserção dessas estudantes na *esfera* do Direito. De todo modo, entendemos que essa ressignificação parece ainda muito tímida em relação ao que entendemos deveríamos esperar em relação à formação profissional na *esfera acadêmica*.

É interessante observarmos que, nos quinto e sexto capítulos, apresentamos registros, já mencionados nesta seção – a exemplo das Figuras 7 e 11, 13 a 17, excerto (36) e notas de campo (57), (59), (63), que sinalizam para a *heteronomia* das estudantes quanto às atividades profissionais do Núcleo. Podemos inferir que, apesar de essa heteronomia apontar muitas vezes para a não consolidação de

expectativas de aprendizagem por parte dessas acadêmicas em relação a sua formação profissional – e isso nos parece emergir também nas falas das estudantes (excertos como (93) –, essas acadêmicas sinalizam para a compreensão de que a formação universitária, incluídas nela as experiências do Núcleo, não foi suficiente para uma formação profissional efetiva, a ainda frágil mudança que entendemos ter presenciado..

Tratemos, porém, disso com mais vagar: as estudantes apontam não confirmação de suas expectativas em relação a sua formação, no que se refere ao ensino e à aprendizagem das demais áreas e *gêneros* do Direito. O excerto (1) menciona que o *gênero petição* é preponderante no Núcleo, assim como a atuação na *área cível* – o que já foi mencionado no quinto capítulo desta tese: os dezoito exemplares de textos em *gêneros* da *esfera jurídica* de que dispusemos na análise documental, apresentados por meio das Figuras 1 a 22. Segundo esses dados e pelos relatos dos *eventos de letramento* vivenciados pelas estudantes na *esfera acadêmica*, essa abordagem parece ser insuficiente para a sua formação profissional e para a sua inserção na *esfera* do Direito, como registramos nos excertos (91) a (92).

Relacionando, assim, esses dados com os dados apresentados nos excertos (99) e (106), bem como nas notas de campo (114) e (115), inferimos que as vivências na *esfera profissional* facultaram-lhes tímidas ressignificações das *práticas de letramento* que parecem ter caracterizado essas estudantes no início de nosso processo de convivência com elas, bem como parecem lhes ter facultado compreensão de que as experiências de aprendizagem de que participaram na universidade no Núcleo de Práticas Jurídicas não foram suficientes para a efetiva inserção na *esfera profissional*, embora tenham provocado movências em seu processo de *aprendizagem* e de *desenvolvimento*, como sugerem os excertos (36), (37), (42), (43) entre outros.

Retomando as questões da interação social e a de *constitutividade* do sujeito, com base em Geraldi (2010a; 2010b), compreendemos que a historicidade dos sujeitos se constrói no *movimento*, na dinâmica que caracteriza a interação humana nas diversas situações sociais, lugar de sua realização, no qual se gestam essas já tão mencionadas movências. Sob essa perspectiva, constituímos-nos na situação social mais imediata, no meio social concreto em que estamos inseridos, no grupo social e na época a que pertencemos, fazendo-o por meio de enunciados, na condição de *sujeitos* ativos e responsivos, responsáveis e conscientes (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Com base nessa compreensão, inferimos

que as *práticas de letramento* foram ressignificadas, ainda que timidamente, pelas interações que as estudantes buscaram durante a sua formação, ouvindo seus professores, trocando ideias entre si, participando de *eventos de letramento* acadêmicos tais como projetos, congressos, seminários, assim como por meio da *interação* estabelecida na *esfera* de formação profissional, nos seus trabalhos e estágios. Tais interações facultaram-lhes possibilidades de adentrar o *movimento*, de ensaiarem uma postura mais ativa no meio, de viverem a dinâmica das *movências*. Assim, retomando Vigotski (2007 [1978]), a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* implicam a relação do homem com o mundo, processo mediado pela linguagem, pelos signos. Formar-se profissional do Direito implica tais processos de *aprendizagem* e *desenvolvimento*.

Assim, a partir dos dados gerados em nossa imersão em campo, entendemos que o processo de formação profissional no Núcleo de Práticas Jurídicas contribui para a inserção dos estudantes de Direito na *esfera profissional*, entretanto parece-nos fundamental que as ações que são ali historicizadas ampliem o escopo das vivências com *eventos de letramento da esfera*, de modo a potencializar a ressignificação das *práticas de letramento* dos estudantes para além do que entendemos ter havido com esse grupo. As estudantes ‘buscaram’, durante a graduação, ampliar as suas experiências participando de *eventos de letramento* diversificados para além da *esfera acadêmica*, incentivadas por seus familiares, cônjuges, por outros profissionais. Entendemos que outros estudantes que não protagonizem tais vivências e incentivos, precisarão de ações didático-pedagógicas de outra ordem e talvez, vale problematizar, tenham menos possibilidades de chegar e acompanhar cursos que, como o Direito, são tidos pelo senso comum como ‘os mais nobres’.

De acordo com Lillis (2001), o trabalho de orientação da escrita acadêmica deveria transcender de abordagens como *study skills* e *academic socialization* para assumir uma perspectiva de *academic literacies*, compreendendo desde a abordagem de fatores de textualidade até o processo de autoria, mas o fazendo nos contextos situados, sob a perspectiva da ecologia da escrita. Quando o *ato de dizer* das estudantes caracteriza-se pelo *reportar* a palavra outra (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010; VOLOSHINOV, 2009 [1929]) e não mais pela replicação de modelos arquivados no Núcleo – conforme nota de campo (113), bem como Figura (12) –, elas tendem a encará-lo como *processo* e não como *produto*, entendendo ser necessário engajar-se nas práticas situadas, atitude que acadêmicas participantes deste estudo têm procurado exercitar durante a sua formação acadêmica, por meio dos

estágios e trabalhos na área, o que lhes facultaria compreender o contexto histórico, social e ideológico da *esfera jurídica* a ser materializado na textualização escrita (ZAVALA, 2011, p. 56).

A partir dos dados gerados e com base nas concepções acerca de *letramento*, Street (2003, p. 5) entende que “Não é válido sugerir que o *letramento* pode ser dado de modo neutro, sendo os seus efeitos sociais experimentados posteriormente”. Com base em estudos de Williams (1974) apresentados por Street (1984), a tecnologia do *letramento* de uma sociedade é um produto social que a molda e a influencia, intermediada por fatores políticos e ideológicos. Assim, as nossas interações, as nossas vivências estarão presentes e influenciarão a historicidade da nossa escrita. Quando o sujeito não historiciza certas vivências com a leitura e com a produção escrita, haverá consequências nas relações de poder no âmbito das quais seria ‘interessante’ que eles tivessem poder sobre a escrita, no sentido de desvendar relações de dominação representadas nos usos da língua.

Segundo Street (2003), devemos atentar para questões relativas a isso na educação. A educação – no âmbito da qual se situa a graduação em Direito –, em qualquer nível de escolarização requer um olhar sensível a essas especificidades do *letramento*. Não se trata de considerar apenas o conhecimento, a cognição, o ser ontológico, mas o sujeito em suas vivências em sociedade, a importância da ressignificação de suas *práticas de letramento* para a inserção efetiva na *esfera profissional*. Nesse sentido, é preciso um olhar sobre o *letramento* segundo o *modelo ideológico*, com base no qual a escrita é uma prática social, cultural e histórica e, por isso, carrega representações de mundo diversas – a cadeia discursiva bakhtiniana (VOLOSHINOV, 2009 [1929]), por causa da história que caracteriza os diferentes sujeitos, assim como por suas vivências de forma mais diversificada possível dos *eventos de letramento* que caracterizam a *esfera profissional* de sua formação.

Assim, pelos dados retomados neste capítulo, assim como no quinto e no sexto capítulos desta tese, com base nos relatos, registros e textos apresentados, há evidências de que as estudantes participantes desta pesquisa ressignificaram, ainda que timidamente, suas *práticas de letramento* na busca de sua inserção na *esfera profissional*. É possível, entretanto, que a universidade intervenha recrudescendo esse processo, pois a história dessas estudantes favoreceu tais ressignificações. Nem todos os estudantes poderão ter as mesmas vivências, experiências e interações, o que implicará ações didático-pedagógicas mais direcionadas em favor da *aprendizagem e desenvolvimento* dos sujeitos

a depender de quem sejam e de como se coloquem na *ecologia* dos usos da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a formação profissional tem a universidade como espaço de *aprendizagem* e *desenvolvimento* humano. Nesse ambiente, os sujeitos estabelecem relações intersubjetivas para a apropriação de saberes acerca da natureza das relações da *esfera de atividade humana* na qual objetivam inserir-se; trata-se de uma *aprendizagem* que, assim como tais relações intersubjetivas, é mediada pela *linguagem, instrumento ideológico* (VOLÓSHINOV, 1993 [1930]) de *mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1978]; 2001 [1934]). Da universidade, espera-se que o sujeito egresse ‘transformado’, na expectativa de que o processo de formação lhe faculte a apropriação desses saberes requeridos para sua *inserção* na *esfera profissional* (KRAMSCH, 1998) como interlocutor ativo dos *encontros* (PONZIO, 2010a; 2010b).

Quando os sujeitos adentram as *movências* (GERALDI, 2010a), o *fluxo de movimento* (GERALDI, 2010b) de determinada *esfera*, tornando-se participantes ativos dela, ocorre o *encontro*, a *arquitetônica* real concreta do mundo em que os sujeitos estão unidos por relações concretas no evento singular do existir (BAKHTIN, 2010 [1924]). As transformações que ocorrem nesse sujeito se dão em razão da *alteridade* eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro – (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), lugar em que o sujeito realiza o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1924]), concretiza a *palavra outra*, porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, [...] sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39).

Para isso, torna-se fundamental que, em seu processo de *constituição* (GERALDI, 2010a), esse sujeito se aproprie de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]), de *estratégias de dizer* materializadas em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]), dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer (com base em BAKHTIN, 2002 [1952-53]; MEDVEDEV, 1985 [1928]) relativos à *esfera* na qual desenvolverá seu exercício profissional, a fim de assumir uma posição agentiva nas *situações de interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) que têm lugar naquele meio.

É certo, porém, que nem todos aprendem da mesma forma: cada um protagoniza vivências, experiências únicas, nos âmbitos sociais e históricos; os sujeitos participam, desde a sua infância, de diversificados *eventos de letramento* que incidem sobre a constituição de suas *práticas de letramento* (STREET, 2003; HAMILTON, 2000). Assim, cada

sujeito constitui-se único, a partir da história, da cultura e da sociedade com as/nas quais convive. Por meio da linguagem, em que têm lugar a configuração das *práticas de letramento* (BARTON, 1994), é possível avaliar a *historicidade* dos sujeitos, a apropriação dos saberes, a sua *aprendizagem* e o seu *desenvolvimento* e intervir em favor da potencialização desses processos (VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Tomando como base tais concepções, as quais partem de diferentes perspectivas teóricas de base epistemológica histórico-cultural, ocupamo-nos, nesta tese, do estudo do processo de formação de estudantes de Direito no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, buscando responder a esta questão geral de pesquisa: *No Núcleo de Práticas Jurídicas em estudo, como se dá a formação acadêmica dos participantes de pesquisa para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica e como essa formação incide sobre suas práticas de letramento?* Como já mencionamos na introdução desta tese, essa questão geral desdobrou-se em três questões-suporte, as quais retomamos aqui, buscando responder a elas a partir dos dados analisados – da resposta a elas, emerge a resposta à questão geral aqui registrada.

A primeira questão-suporte teve como foco a configuração dos *gêneros do discurso na esfera jurídica*: a) *Considerando que, nos eventos de letramento, o ato de dizer se materializa em textos em gêneros do discurso específicos, como se configuram os gêneros da esfera jurídica que são focalizados nos processos de ensino e de aprendizagem neste Núcleo?* Quanto a essa problematização, depreendemos que o *gênero* preponderante no Núcleo é a *petição*, foco das ações ali empreendidas em se tratando dos objetivos de ensino e aprendizagem que colocam em interface as *esferas acadêmica e jurídica*. Por suas finalidades interlocutivas, esse *gênero do discurso* desdobra-se, ganhando adjetivações, como *petição inicial*, *petição de contestação*, *petição de alegação final* e *petição de recurso*. No Núcleo, os textos mais produzidos pelas estudantes foram em *gênero petição inicial*, sendo as ações, em sua totalidade, da *área cível*. Com base nos relatos dos professores, tais escolhas se dão em função da necessidade de cautela quanto ao envolvimento dos estudantes em atendimentos de outros casos, tais como das alçadas Penal e Trabalhista, já que a estrutura do Núcleo não comporta o atendimento a tais áreas, em razão de especificidades da infraestrutura física e dos recursos financeiros disponíveis na Universidade. Os estudantes, entretanto, consideram importante vivenciar outros modos sociais de dizer e de fazer da *esfera jurídica*, pois tais saberes lhes serão exigidos no

exercício profissional. Assim, parece fundamental que a universidade planeje ações que facultem aos estudantes de Direito tais experiências.

Focalizando o *ato de dizer nos gêneros do discurso*, no caso, a *petição*, levamos a termo, em seguida, a análise dos textos produzidos pelas bachareladas participantes deste estudo em *gêneros da esfera jurídica*, procurando identificar a) as normas que regem as relações intersubjetivas entre os *interactantes da esfera jurídica*, estabelecidas no âmbito da *ideologia oficial*; e b) as normas subjacentes aos processos, aquelas surgidas pelas vivências e experiências cotidianas, remetendo à *ideologia do cotidiano*, não formalmente avalizadas por esse grupo social.

Em se tratando das normas que regem a *esfera* do Direito, os modos sociais de dizer no *gênero petição* são regrados fundamentalmente pelas *leis*, especificamente o Código de Processo Civil (1973). Tal código estabelece os procedimentos do processo e, em se tratando da *petição inicial*, define a configuração desse *gênero* no que se refere à materialização verbal do *ato de dizer*. Como o CPC (1973) não apresenta a configuração dos demais desdobramentos do *gênero petição*, os operadores do Direito tomam a configuração verbal da *petição inicial* dada pelo Artigo 282 do Código como orientação a ser seguida.

Durante nossa imersão em campo, observamos que os professores e os estudantes em exercício no Núcleo, na função de operadores do Direito, evocam as *leis*, especialmente em se tratando da Constituição Federal do Brasil e das leis dispostas no Código de Processo Civil, o que interpretamos como a busca pela corporificação da apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer da *esfera jurídica*, apoiando-se na *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]) amplamente homologada pelo grupo social do Direito no qual pleiteiam a inserção. A *ideologia oficial* representa certa estabilização de conteúdos ideológicos e seu uso compreende participar dos jogos de poder, dos acontecimentos vivenciados pelos *interactantes da esfera jurídica* (com base em MIOTELLO, 2012). Esses operadores buscam também nas *jurisprudências* as vozes homologadas da *ideologia oficial*, procurando compreender as representações construídas nessa fonte jurídica, os dizeres dos juízes materializados em suas atividades ou ações. A figura do juiz como também do promotor é referenciada como reguladora dos modos sociais de dizer na *esfera*; esses membros estabelecem parâmetros de usos da escrita em textos de *gêneros do discurso na esfera jurídica*. Quanto à *doutrina* é fonte de pesquisa para as atividades do Núcleo, entretanto pareceu-nos que seu agenciamento corresponde a

uma espécie de ‘segunda escolha’, assim como ocorre com os *costumes*, fonte não mencionada nem utilizada como fundamento de textos em *petição*. Apesar de os professores mencionarem a *doutrina* como importante fonte para a fundamentação de petições, e também nós a considerarmos importante fonte de leitura, para a configuração de fundamentos e argumentações, bem como para a compreensão de ideologias da *esfera* em questão, durante o tempo de imersão no Núcleo não observamos a consulta a essas fontes, embora tal fundamento tenha aparecido em exemplares de textos produzidos pelas estudantes participantes da pesquisa, por operação de *replicação* de documentos de outrem.

Assim, acerca das normas que regem as relações intersubjetivas entre os *interactantes* da *esfera jurídica*, estabelecidas no âmbito da *ideologia oficial*, os dados gerados nos permitem inferir que os operadores do Direito tendem a, como primeira escolha, agenciar as vozes do legislador – as *leis* –, seguidas pelas vozes dos juristas – a *jurisprudência*. Tais operadores buscam vozes de convencimento que, *reportadas* sob a interferência (PONZIO, 2011) das vozes de legisladores e juristas – representantes de dois dentre os três poderes da República –, as quais já passaram pelo crivo do grupo social e foram homologadas como dizeres da *esfera*, tornam-se avalizadas, ganhando o grande tempo. Inferimos também que os estudantes podem não evocar as vozes dos *doutrinadores* porque tendem a revestir-se de um poder coercitivo menor em relação à força institucional das outras duas fontes, além do que agenciar o conteúdo da doutrina implica um vasto universo de leituras e domínio teórico substantivo, pois caso não o tenham constituído, há possibilidade de, em seu uso, ocorrer contraposição de vertentes teóricas distintas, choque de perspectivas hermenêuticas que não convergem entre si, o que teria implicações em sua inserção na *esfera* do Direito.

Em se tratando das normas subjacentes aos processos, aquelas que emergem de vivências e experiências cotidianas, remetendo à *ideologia do cotidiano*, não formalmente avalizadas por esse grupo social, a análise documental empreendida em dezoito textos produzidos em *petições* pelas estudantes no período de estágio sugere evidências acerca do conteúdo temático e dos recursos lexicais e gramaticais agenciados na composição dos *atos de dizer* em textos desse *gênero petição*.

Em nossas vivências em campo, depreendemos evidências de que, em se tratando da apropriação dos modos sociais de dizer por parte de tais estudantes de Direito, a base legal tomada para o agenciamento

dos recursos linguísticos nas petições foi o Código de Processo Civil em seu Artigo 282, que gera uma estabilidade no que respeita à configuração da *dimensão verbal* nesse *gênero*. E tal estabilidade pareceu-nos beirar à condição de *absoluta*. O que nos chamou a atenção foi a confirmação de percepções empíricas de que as estudantes produziam os textos nas *petições* a partir de exemplares já prontos – comportamento que nomeamos *replicação* –, apagando os dados que conferiram singularidade/eventicidade àquele exemplar. Tal comportamento, no nossa compreensão, dava-se também em função da força coercitiva da lei que regula tal configuração nos modos sociais de dizer da *esfera* e, se assim o determina, tais exemplares replicados estariam de acordo com tais normas. Desse modo, a produção textual se deu – sobretudo inicialmente no período de estágio – menos pelo ato de efetivamente *reportar* (PONZIO, 2011) e mais pelo ato de *replicar*. *Reportar* o discurso de legisladores, de juristas, de doutrinadores aproximaria os estudantes de vivências requeridas para a condição de *insiders* na *esfera jurídica*; já a *replicação* possivelmente ‘camufle’ essa inserção, pois tal atividade seguramente não confere aos estudantes autonomia – no sentido vigotskiano do termo – em relação aos modos sociais de dizer configurados em *gêneros do discurso* da *esfera*. A *replicação* condiciona a um movimento mecânico que tende a incidir sobre as *práticas de letramento*, pois, quando a leitura e a escrita são concebidas como “[...] sistemas independentes e fechados em si mesmos [...]” (TINOCO, 2008, p. 7), tende a ser mais difícil ao sujeito compreendê-las como situadas, apreendendo especificidades das relações intersubjetivas que vivencia (STREET, 1984; 2000; 2003).

Entendemos que esse processo mais voltado à *replicação* do que ao ato de *reportar* pode se dar em razão dos movimentos observados pelas estudantes na *esfera* do Direito. A ação de *replicar* parece ser procedimento já instituído não só no Núcleo, mas nas atividades dos operadores do Direito. Apesar de ser ato recorrente, observou-se uma ainda delicada mudança de atitude por parte das estudantes no período de pesquisa, pois, ao final dele – o que coincidiu com a fase final de sua formação profissional –, elas passaram paulatinamente, em um movimento ainda bastante tímido, a não mais *replicar* de todo os modelos arquivados no Núcleo, em uma evidência de uma postura menos heterônoma – também no sentido vigotskiano do termo –, o que indicia melhor compreensão do processo de textualização dos modos sociais de dizer da *esfera*. Mesmo não sendo suficiente para o desencadeamento de uma autonomia efetiva por parte dos estudantes, as vivências das atividades profissionais externamente à universidade, por

meio de trabalhos e estágios, parecem gradativamente dar-lhes apoio para ‘arriscarem’ por si mesmas o agenciamento dos recursos da língua nos textos. Nesse sentido, é importante que a universidade planeje o estágio profissional de forma a promover mais efetivamente a participação dos estudantes de Direito em diversos *eventos de letramento*, dentro e fora da universidade, a fim de facultar-lhes vivências dos modos sociais de dizer e de fazer da *esfera jurídica*, incidindo sobre as suas *práticas* em favor de uma formação mais consistente para a inserção nas atividades profissionais.

A segunda questão-suporte teve como foco as relações intersubjetivas e foi assim enunciada: *Como se caracterizam, no Núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudante-estudante e estudantes-professores – no processo de formação acadêmica foco da questão central de pesquisa?*. Com relação a esse foco, depreendermos que as ações didático-pedagógicas, desenvolvidas no Núcleo de Práticas Jurídicas para a formação de estudantes de Direito para a inserção na *esfera jurídica*, envolveu a participação deles em *eventos de letramento* tais como atendimentos a clientes do Núcleo, leitura de fontes do Direito e produção de peças processuais. As relações intersubjetivas se davam com a interação entre as quatro estudantes que formavam o grupo de trabalho – dividido, primeiramente, em grupo de quatro pessoas e depois em duas duplas –, delas com seus professores orientadores e com os clientes. Tais grupos, durante o tempo de estágio para o exercício profissional, eram colocados em situações de vivência da experiência profissional, primeiramente sob a supervisão mais direta dos professores – marcação de *heteronomia* – e depois, de modo mais distante, promovendo maior *agentividade* das estudantes – paulatina conquista da *autonomia*.

Como já mencionamos, sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, constituímos-nos, por meio da palavra, na situação social mais imediata, no meio social concreto. Nesse sentido, estar no Núcleo, espaço em que se monitoram educacionalmente as relações concretas da *esfera* do Direito no atendimento ao cliente e na realização dos procedimentos de ações jurídicas, parece provocar o já mencionado *fluxo do movimento* e facultar a *constitutividade* subjetiva para o exercício profissional. Sob a ótica da antropologia da linguagem, Kramsch (1998) entende que somente a partir do contato com o outro, no âmbito das comunidades discursivas a que pertence, compreende-se como *insider* ou *outsider* nos diferentes espaços culturais. Estar em contato com os *interactantes* da *esfera jurídica*, que configuram as relações intersubjetivas também no espaço acadêmico, compreendendo seus modos sociais de fazer e seus

modos sociais de dizer, facultou às estudantes o desencadeamento de um progressivo processo de constituição, embora bastante tímido ainda, como um deles, salvaguardada a sua singularidade subjetiva.

Aspectos da vivência das situações de interação da *esfera* jurídica – no que diz respeito à ‘proximidade’ dos professores com os alunos – chamaram-nos à atenção. ‘Proximidade’ no sentido literal, no que se refere à distância física entre eles, assim como no sentido figurado, de ‘estar junto de’, ‘integrado’, para orientá-los e potencializar o seu processo de apropriação conceitual. A interação entre professor e estudante, em razão da alocação dos *interactantes* no espaço físico do Núcleo, não parece favorecer efetivamente a orientação para tal potencialização conceitual. Apesar de os professores procurarem estar juntos para as orientações sobre o agir profissional em atendimentos a clientes, produções e revisões de textos, para a consulta a fontes do Direito, a distância física criou obstáculos, a nosso ver, para a aprendizagem dos *conceitos científicos* e a aplicação desses saberes nas situações de interação concretas.

As implicações da distância física na ação didático-pedagógica remetem ao comportamento dos estudantes de reconhecer no ‘membro mais experiente’ – o professor – o papel de *interactante* que já experienciou a natureza das atividades e das relações da *esfera* e que desenvolveu familiaridade com os modos sociais de dizer da *esfera* e com os modos sociais de fazer dos quais eles precisarão se apropriar e não terão acesso constante e facilitado a isso posteriormente a sua imersão no Núcleo. Em razão dessas percepções, entendemos que a interação entre professor e estudantes, que conseqüentemente implica mais intensa aproximação, poderia facilitar a apreensão dos conhecimentos que os estudantes já possuem e daqueles que poderiam ser potencializados por esse mesmo professor, na relação dialética entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; 2001 [1934]). Nesse sentido, replanejar a alocação de espaços no Núcleo torna-se fundamental para o desenvolvimento dos futuros profissionais, pois, como já discutimos, o processo de *desenvolvimento* se dá primeiro na *dimensão social* e depois na *dimensão individual* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), e, por isso, é importante que o professor, primeiramente ‘junto’ dos alunos no sentido estrito, observe, analise, planeje e realize várias atividades didático-pedagógicas para estímulo à *aprendizagem* dos estudantes.

Os conhecimentos historicizados do professor, a sua experiência, são essenciais para a mobilização dos conhecimentos que fazem parte do plano da *ideologia oficial* e lhe permitem mobilizar os *conceitos*

científicos e os modos sociais de dizer *da esfera* necessários para a apropriação dos modos sociais de fazer nela estabelecidos. Da interação constante com o professor entendemos emergir a paulatina consolidação da *apropriação dos conceitos científicos da esfera* do Direito, tendo em vista que “[...] o discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (DANIELS, 2002, p. 12). O desenvolvimento humano implica que membros mais experientes atuem como orientadores/assistentes das atividades que os sujeitos não conseguem desempenhar sozinhos, “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [...]” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 98). Inferimos que a potencialização desses conhecimentos e saberes consolida-se nas relações com alguém que tenha condições de avaliar a zona de desenvolvimento no qual o sujeito se encontra e incidir sobre ela, provocando desestabilizações e avanços.

Apesar de entendermos que a presença constante do professor seja importante, entendemos também ser necessário o distanciamento da segunda fase do estágio, embora não total – nem físico, nem pedagógico. Arriscamos a denominar esse processo de ‘distanciamento monitorado’: com base em Kramsch (1998) e Vigotski (2007 [1978]), há necessidade de os estudantes testarem a apropriação dos *conceitos* relativos à ciência do Direito, pois isso lhes confere autonomia – no sentido vigotskiano do termo – na *esfera* e lhes possibilita participar do *encontro*. Assim, ressaltamos a importância do movimento da *heteronomia* rumo à *autonomia*, para a busca da autorregulação, o que implica apropriação conceitual – e procedimental decorrente dela – nas relações intersubjetivas (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), na movências da constituição da subjetividade (com base em GERALDI, 2010a).

A terceira questão-suporte, enfim, com *foco nos eventos de letramento* que fizeram parte das vivências e experiências das estudantes nas *esferas familiar, escolar, acadêmica e profissional* e a resignificação das *práticas de letramento* para a apropriação dos saberes do Direito e *inserção* para o exercício profissional na *esfera jurídica*, foi assim enunciada: *É possível depreender resignificações nas práticas de letramento dos estudantes em questão considerada sua participação, no âmbito do Núcleo, em eventos de letramento relativos à esfera jurídica? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais resignificações?*

Entendendo que as atividades de leitura e as de escrita para a participação em *eventos de letramento* das *esferas acadêmica e jurídica* envolvem experiências durante a vida, tanto quanto experiências por ocasião da inserção em novas atividades acadêmicas de formação para o exercício profissional, o percurso de pesquisa empreendido facultou-nos a apreensão das representações das estudantes participantes de pesquisa acerca dos usos da escrita, o que fez emergir o incentivo de pais, familiares – enfoque nos *letramentos dominantes* –, de recorrência de práticas de leitura e escrita em *gêneros do discurso* diversos, tais experiências parecem ter contribuído para a sua formação acadêmico-profissional e para a *ressignificação* – embora, em nossa compreensão, ainda tímida – de suas *práticas de letramento*, favorecendo o desenvolvimento de atividades para o exercício profissional no Núcleo de Práticas Jurídicas em favor da inserção na *esfera jurídica*. Os usos da escrita que as pessoas fazem cotidianamente materializam-se em vivências, experiências (BARTON, 1994), provocam desdobramentos no delineamento de sua historicidade, e isso tem implicações na vida como um todo. Assim, os *eventos de letramento* que evocam *letramentos dominantes* sugerem uma aproximação entre valorações das *esferas familiar e escolar* com demandas típicas de *esferas* como a *acadêmica* e *profissional*. Entendemos que as relações sociais, a interação humana e a mediação simbólica constituem elos fundamentais para a apropriação do conhecimento, tanto quanto na *representação* e *ressignificação* de pensamentos, valores, ideologias e atitudes que guiam nossas ações, concepções latentes no conceito de *ecologia* de Barton (1994), tanto quanto nas considerações de Lahire (2005 [1998]) sobre a influência das relações familiares na constituição axiológica dos sujeitos.

Sobre a participação em *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*, importa mencionar críticas das estudantes participantes desta pesquisa quanto ao seu processo de apropriação conceitual e procedimental. Segundo elas, as experiências com a leitura e produção de textos em gênero *petição*, especialmente *inicial* e da área *cível*, não lhes facultaram condições para o exercício profissional efetivo. Parecenos, assim, ser necessário planejar ações didático-pedagógicas em favor de maior *engajamento* dos estudantes com os usos da escrita do Direito: além das técnicas e contexto específico, há necessidade de identificar interpretativamente implicações ideológicas dessa *esfera* (LEA; STREET, 1998). Baseando-nos em Zavala (2011), entendemos que escrever deve ser encarado como *processo* e não como *produto*: as

estudantes precisam engajar-se nas práticas situadas para compreender o contexto histórico, social e ideológico a ser materializado na escrita.

Como já mencionamos, as atividades de produção textual no *gênero petição*, por parte das estudantes, durante as vivências no Núcleo de Práticas Jurídicas, caracterizaram-se como mais recorrentemente voltadas a um processo de *replicação* de que ao ato de *reportar*; e este último, em nossa compreensão, indicia maior autonomia. Inferimos que a apropriação das estratégias de dizer, nesse contexto, caracterizam-se como aquém do que exigem as atividades profissionais requeridas para a inserção na *esfera jurídica*, já que tendem a educar para modos sociais de dizer ainda bastante específicos um *gênero do discurso* – a *petição* – em uma área do Direito – Civil. Essa nos parece uma questão importante porque o modo como os estudantes do Núcleo campo de estudo vivenciam experiências com os usos da escrita nas *esferas acadêmica e jurídica*, os contatos que estabeleceram com os *artefatos da esfera jurídica*, com os modos sociais de dizer e de fazer do Direito influenciam na ressignificação de suas *práticas de letramento* e, por implicação, influenciam em sua maior ou menor possibilidade de efetiva inserção na *esfera jurídica*.

Assim, entendemos que há necessidade de um *olhar sensível* (FREIRE, 2006) para a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* de estudantes de Direito em favor de sua inserção profissional. É importante conhecer as *práticas de letramento* com as quais eles ingressam na universidade, a suas vivências e experiências até então desenvolvidas, pois tais *práticas* influenciarão nos aprendizados requeridos pelas *esferas acadêmica e profissional*. Observamos a necessidade de um planejamento em favor da ampliação da participação de estudantes em *eventos de letramento da esfera profissional*, o que facultará a eles apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer requeridos para a *inserção* efetiva nessa *esfera*.

Eventos de letramento da esfera profissional, que compreendem estágios extracurriculares em escritórios de advocacia, Ministério Público, Fórum da Comarca, empresas, demonstraram terem sido de grande importância para a compreensão por parte das estudantes dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer *da esfera*, compreensão que se potencializa pela interação com os *participantes da esfera* – juízes, promotores, advogados, técnicos – e contato com os *artefatos da esfera do Direito* – *gêneros do discurso da esfera jurídica* –, facultando-lhes a ampliação da compreensão da natureza das relações que se estabelecem entre os *interactantes* nessa *esfera*. Entendemos que a *agentividade* (ZAVALA, 2011) não lhes foi efetivamente facultada na

esfera acadêmica e, em nossa compreensão, experiências externas à Universidade parecem ter incidido mais efetivamente sobre sua constituição subjetiva (com base em IVANIC, 1998).

Os *eventos de letramento* mobilizam, no foco deste estudo, textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, implicando amplo contato com as fontes do Direito. A importância, para as estudantes, de experiência que têm lugar nesses outros espaços, além das atividades de exercício profissional no Núcleo, reside na oportunidade de elas vivenciarem os *atos de dizer* do Direito, os quais implicam apropriação de *conceitos científicos* dessa *esfera*. Os dados de pesquisa evidenciam que o exercício profissional exige historicização de vivências em relações intersubjetivas enriquecedoras e variadas no âmbito dessa mesma *esfera*. Assim, parece certo que participar de estágios, trabalhar em diversas instâncias da *esfera*, relacionar-se com membros desse grupo social incide sobre as representações de mundo dos estudantes e lhes facilita a consolidação de maior autonomia e relação à heteronomia docente em se tratando da apropriação dos modos sociais de dizer da *esfera*. Eis aqui a ocorrência do movimento dialético entre *intersubjetividade* e *intrassubjetividade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), a interação com o lugar ‘de passagem’, no qual se delineiam “[...] as categorias de compreensão do mundo vivido, nem sempre percebido e dificilmente concebido de forma idêntica pela unicidade irrepetível que é cada sujeito” (GERALDI, 2010b, p. 31).

Em síntese, as ações didático-pedagógicas empreendidas no Núcleo de Práticas Jurídicas, campo deste estudo, facultaram às estudantes participantes de pesquisa, no processo de formação profissional, ressignificação ainda tímida, em nosso entendimento, das suas *práticas de letramento*, diante do que parece haver necessidade de replanejar essas atividades em favor da ampliação da participação dos estudantes de Direito em *eventos de letramento* da *esfera jurídica*, para além do Núcleo de Práticas Jurídicas, durante a sua formação universitária, tanto interna quanto externamente à UNIVILLE¹⁸⁵.

¹⁸⁵ A UNIVILLE, para o Curso de Direito, prevê a realização de trezentas horas complementares em atividades de pesquisa e extensão: duzentas horas de participação em atividades relacionadas à esfera jurídica e cem horas em atividades acadêmicas (UNIVILLE, 2010). Apesar de os estudantes participarem dessas atividades, nelas é exigida a sua participação como ouvintes. Entendemos que seria importante haver previsão de convênios com instituições da *esfera jurídica* em que os estudantes agenciassem as estratégias

Entendemos relevante, no âmbito do Núcleo, repensar a abrangência das áreas jurídicas, a fim de os estudantes vivenciarem experiências também nas demais áreas: Penal/ Criminal, Trabalhista, tais como mencionado pelas estudantes participantes desta pesquisa, tanto quanto explorar com maior profundidade as fontes do Direito, promovendo maior participação dos estudantes nas atividades de leitura e produção de textos em *gêneros do discurso* da *esfera jurídica*, assim como potencializando conhecimentos dos estudantes por meio de uma redistribuição dos espaços físicos do Núcleo, o que poderia favorecer a aproximação entre professores e estudantes, dando novos contornos à observação de suas demandas em se tratando de *aprendizagem* e *desenvolvimento*.

Quanto à *esfera profissional*, entendemos que a UNIVILLE poderia planejar experiências dos estudantes a partir da ampliação de vagas para a participação deles em atividades profissionais externas à universidade, por meio de convênios com instituições jurídicas, o que proveria inserção dos estudantes nessas instituições. Uma possível forma seria a reconfiguração dos estágios, exigindo que o estudante tivesse uma participação no Núcleo de Práticas Jurídicas, assim como atividade profissional em instituição parceira à universidade.

Entendemos, pois, que as vivências, as experiências, os valores, as ideologias com as quais os estudantes ingressam na universidade incidirão na sua *aprendizagem* e em seu *desenvolvimento*, na apropriação dos saberes e conhecimentos das áreas de formação. Tais *práticas de letramento*, no entanto, podem se modificar dadas as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pela universidade. É importante considerar a história, a cultura, o grupo social de que o estudante faz parte e, com base nisso, intervir na potencialização dos saberes e ressignificação de suas práticas.

Respondendo à questão central de pesquisa, entendemos que o processo de formação dos estudantes de Direito da UNIVILLE no Núcleo de Práticas Jurídicas facultam-lhes um processo ainda muito inicial de *ressignificação* de *práticas de letramento* para a *inserção* na *esfera* profissional. Essa resposta advém dos dados sobre a produção de textos em *gêneros* da *esfera jurídica*, a qual se limita à *petição inicial*, assim como tal processo se desenvolve em movimento em que prevalece a *replicação* de modos sociais de dizer.

de dizer, se relacionassem com os interlocutores dessa *esfera*, compreendendo mais amplamente a natureza das relações do Direito.

As relações intersubjetivas que se estabelecem entre professores e estudantes para a formação de estudantes do Curso de Direito parecem dar início a um processo de *autonomia*, mas ainda parecem distantes de viabilizar a efetiva inserção dos bacharelados na condição de profissionais ingressantes na *esfera*. Tais considerações remetem à observação de que as ações didático-pedagógicas caracterizam-se, em boa medida, como *transposição didática*, o que exige dos estudantes um processo de *heteronomia*. Já as relações intersubjetivas que se estabelecem entre os estudantes são importantes para o seu desenvolvimento, pois implicam compartilhamento importante de saberes.

A participação dos estudantes em *eventos de letramento* característicos de *letramentos dominantes* desde a infância, junto aos seus familiares, assim como a sua participação em *eventos de letramento* diversificados na *esfera profissional* parece favorecer a *ressignificação* das *práticas de letramento* para a *inserção na esfera* profissional. Com base nos dados sobre essas vivências, entendemos que um processo de formação profissional como esse exige uma efetiva ampliação, na *esfera acadêmica*, das vivências com os modos sociais de dizer e os modos sociais de fazer da *esfera* jurídica.

Instigada por este estudo, neste ano (2014), como professora da UNIVILLE e pesquisadora, iniciei um projeto de curso de aprimoramento universitário, denominado “Ampliação dos usos da escrita dos estudantes universitários para uma melhor formação acadêmica e profissional”, o qual define como público-alvo os estudantes da UNIVILLE Campus São Bento do Sul. Nesse projeto, procuro apresentar e ampliar a compreensão sobre os usos da escrita, partindo das concepções histórico-culturais defendidas nesta tese, bem como ampliar a participação dos estudantes em *eventos de letramento* para a *ressignificação* de suas *práticas de letramento*. Os resultados ainda não podem ser dimensionados, embora já muitos dos participantes manifestem mudanças de concepções e *ressignificação* em suas práticas. Vale mencionar também o projeto de pesquisa que, aprovado em edital interno em 2014, encontra-se em andamento na UNIVILLE, cujo objetivo consiste em estudar os *eventos de letramento* dos quais estudantes egressos de cursos de graduação da UNIVILLE – Campus São Bento do Sul participaram durante a sua formação acadêmica, buscando compreender as implicações dessas vivências para o exercício profissional. Os estudantes participantes deste projeto de pesquisa são egressos dos cursos de Engenharia de Produção Mecânica (área das

Engenharias), Direito (área de Ciências Sociais Aplicadas) e Educação Física (área da Saúde).

Com base nesta pesquisa, visualizamos possibilidades de novos estudos acerca da formação profissional de estudantes. Entendemos ser importante levantar dados sobre desempenho e experiências profissionais de egressos universitários a partir da sua formação acadêmica, compreendendo as implicações que tais *eventos de letramentos* tiveram nas suas *práticas de letramento* para atuação profissional. Tais dados podem fornecer pistas para as instituições (re)planejarem os seus currículos e/ou atividades didático-pedagógicas, já que muitas delas deixam de manter contato com os antigos estudantes e não avaliam os resultados efetivos dos seus projetos pedagógicos e das atividades acadêmicas desenvolvidas.

Outra possibilidade de pesquisa parte da interação do pesquisador com as *esferas* profissionais em que os estudantes egressos poderiam atuar depois de formados. A geração de dados poderia partir da observação de *eventos de letramento* vivenciados pelos bacharéis, após egressarem da universidade, procurando depreender as *práticas de letramento* necessárias para a inserção na *esfera* de atuação profissional, com base na interação com os *interlocutores*, nas *formas* agenciadas de *dizer* para a realização do *encontro*. Com esses dados gerados, a universidade poderia (re)avaliar também o seu projeto pedagógico, o seu currículo, analisando se ele está de acordo com as exigências das *esferas* profissionais.

A respeito da formação acadêmico-profissional, uma pesquisa mais ampla, envolvendo currículos acadêmicos para a formação profissional e os documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, neste caso, de Direito, poderia possibilitar a avaliação das atividades desenvolvidas pelas universidades para a formação acadêmico-profissional, se essas atividades vão ao encontro das Diretrizes Curriculares e dos requisitos determinados pelas *esferas de atividade humana*. A partir de tal avaliação, em seguida, poder-se-ia propor a revisão de documentos oficiais como essas Diretrizes, levando em conta as necessidades dos estudantes, baseando-se em concepções e perspectivas outras, convergentes com as propostas ali inseridas. Ficam os registros de aberturas para novos olhares a este objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. **Les textes: types e prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA, Kamila Caetano. Projeto de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico [tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Unviersitária, 2013 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1952/53].

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2013 [1975].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

_____.; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000. p. 7-15.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London/New York: Routledge, 2004.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Direito**. (2004). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 Acesso: agosto, 2012.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Percival L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2000.

CALEFATO, Patrizia. **Metamorfosi della scrittura**. Bari: Progedit, 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v.9. n.4, 2012.

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano de. **Letramento: uma discussão sobre interpenetrações e sobreposições entre os conceitos *global/ dominante, local/vernacular***. Florianópolis, 2013

_____; LESNHAK, Simone. **Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica: desafios do encontro da *outra palavra* com a *palavra outra***. (2014) (no prelo)

CHRISTIE, F. **Language Education and the Primary Years**. UNSW Press, Sydney, Australia, 2005.

BRASIL. *Código de Processo Civil* (1973). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869.htm.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013

DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola (2002 [1996])

DICIONÁRIO ONLINE DO PORTUGUÊS. Disponível em <http://www.dicio.com.br/bibliografia/>. Acesso em maio de 2014.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: RT, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

DURANTI, A. **Antropologia Linguística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J.W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões Convergentes**: *Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Companhia das Letras, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia. (Org.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007. p.43-50.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail M. (2010 [1924]) **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2007.

- FARACO, Carlos Alberto. **O Círculo de Bakhtin**. Palestra realizada para o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1985].
- GAČEV, Geogij D. **Ritratti di culture**. Perugia: Guerra Edizione, 2011.
- GEE, P.J. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): **Language as Social Semiotic - The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold.
- HAMILTON, Mary. (2000) Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: _____.
BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge.
- HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Orgs.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p. 318-342.
- HEATH, Shirley B. **Ways With Words**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. 421 p.
- HEDEGAARD, Marianne. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, (2002).

IVANIC, Roz. **Writing and Identity: the discursual construction of identity in academic writing.** Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies.** London and NY: Routledge, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59

KRAMSCH, Claire. **Language and culture.** New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

KRÜGER, S. L. . **A elaboração didática em uma abordagem de gêneros: análise de planejamentos de ensino de Língua Portuguesa.** Anais do SIGET, v. 5, p. 1-22, 2009.

KRÜGER, S. L.; TAMANINE, A. M. B. A discussão das teorias dos gêneros textuais e sua aplicabilidade no ensino: relato de um estudo. **Revista UNIVILLE**, v. 12, p. 26, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

LAHIRE, Bernard **O Homem Plural.** Lisboa, Instituto Piaget, (2005 [1998])

LEA, Mary R.; STREET. Brian V. Studies in Higher. (1998) **Student writing in higher education: an academic literacies approach.** In: Education, Jun 98, Vol. 23 Issue 2, p157, 16p.

LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, 45(4), (2006 [1997]). p. 368-377.

LILLIS, Theresa M. **Student writing: access, regulation, desire.** Londres: Routledge, 2001.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching.** London: SAGE Publications, 1996.

MEDVEDEV, Pavel N]. **The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics.** Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1985 [1928]

MIOTELLO, Valdemir. **Discursos da ética e a ética dos discursos.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

MONTORO, André Franco. **Introdução à Ciência do Direito.** 25.ed. São Paulo: RT, 2000.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002. DANIELS (2002), DANIELS, Harry (org). **Uma Introdução a Vygotsky.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo, Loyola: 2002.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz; IZPIZUA, Maria Antonia. **La decodification de la vida cotidiana.** Universidade de Deusto: Bilbao, 1989.

OLIVEIRA, Martha Kohl. (1982) **Vygotsky: aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R3iGu2Gw454>. Acesso em novembro, 2013.

Pauperio, A. Machado. **Introdução ao estudo do Direito.** Rio de Janeiro, Forense, 2001.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de *encontros* via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC: 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem.** Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athamor.** Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLÓCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M.. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-58.

_____. **La filosofia del linguaggio**: segni, valori, ideologie. Bari: Giuseppe Laterza, 2013.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. ET AL. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. et al. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**: sei lezioni sul futuro del libro. Bari: Laterza, 2010

SCHIEHL, B; BRUNQUELL, E.; LESNHAK, Simone. Os usos da escrita na esfera acadêmica: os eventos de letramento da graduação e as implicações nas práticas de letramento de estudantes em final de curso. In: **Cadernos de Iniciação Científica**. UNIVILLE. 2014 (no prelo)

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 45-77.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world: studies in literacy thought and action.** Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds.** John Benjamins B.V., 2000, p. 17-29.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, outubro de 2003.

_____. **Understanding and Defining Literacy: Scoping paper for EFA Global Monitoring Report,** 2006.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.33-53.

_____. **Autonomous and Ideological Models of Literacy: approaches from NLS.** Disponível em: http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf. Acesso em setembro de 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 8.ed., [1995].

TINOCO, Glicia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos.** Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.63-92.

UNIVILLE. Pró-Reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC – de Direito.** Joinville, 2010.

UNIVILLE. Pró-Reitoria de Ensino. **Regulamento dos Estágios do Curso de Direito da UNIVILLE.** Joinville, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. The problem of development of higher mental functions. In: RIEBER, Robert W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1997 [1987]. p. 1-28.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VOLOSHINOV, Valentín N. ¿Qué es el lenguaje?. In SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. (Orgs.) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993 [1930]. p. 217-243.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gêneros do discurso e práticas de letramento na esfera jurídica: o ensino e a aprendizagem dos usos da escrita nas relações instituídas pelos gêneros jurídicos.

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08379213.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Centro de comunicação e expressão

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 378.728

Data da Relatoria: 26/08/2013

Apresentação do Projeto:

Estudo de Lesnhak, orientado por Rizzatti, da Pós-graduação em Linguística da UFSC, que pretende entrevistar 5 estudantes de direito.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os autores: Investigar a apropriação, por parte dos bacharelandos em Direito, dos gêneros da esfera jurídica fundados na modalidade escrita da língua por meio do qual se institui a interação entre os estudantes do curso no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE campus São Bento do Sul e o Judiciário, no caso, os operadores do Direito da Comarca de São Bento do Sul.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pode contribuir sobre o conhecimento generalizável sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 376.726

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

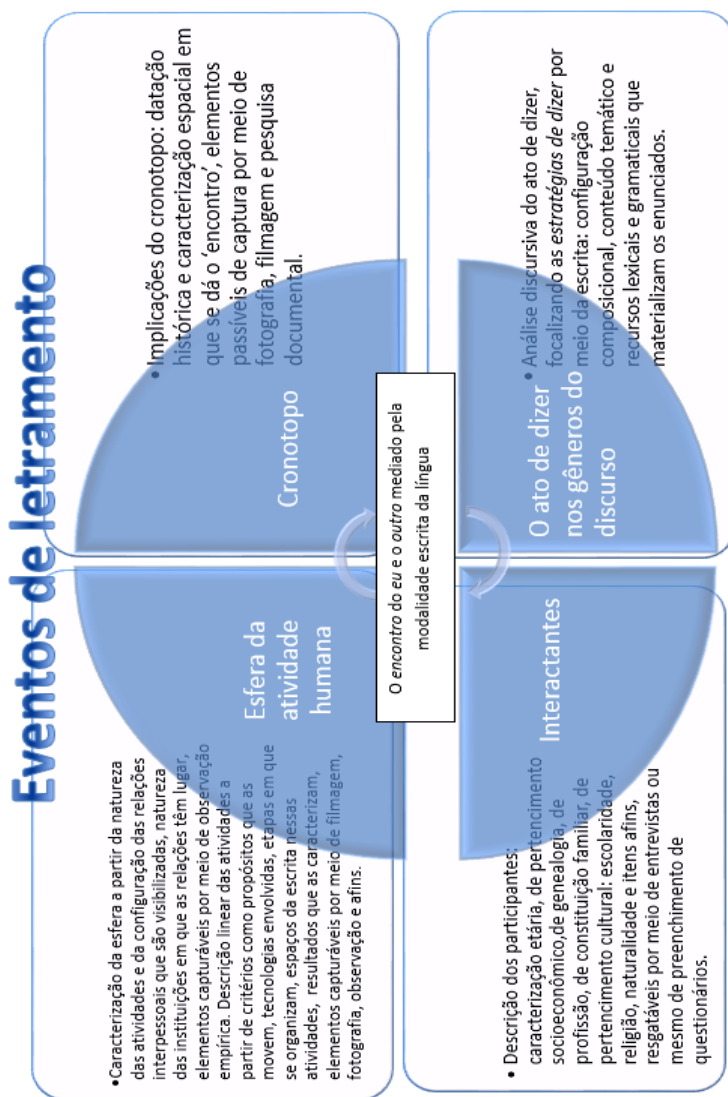
Não

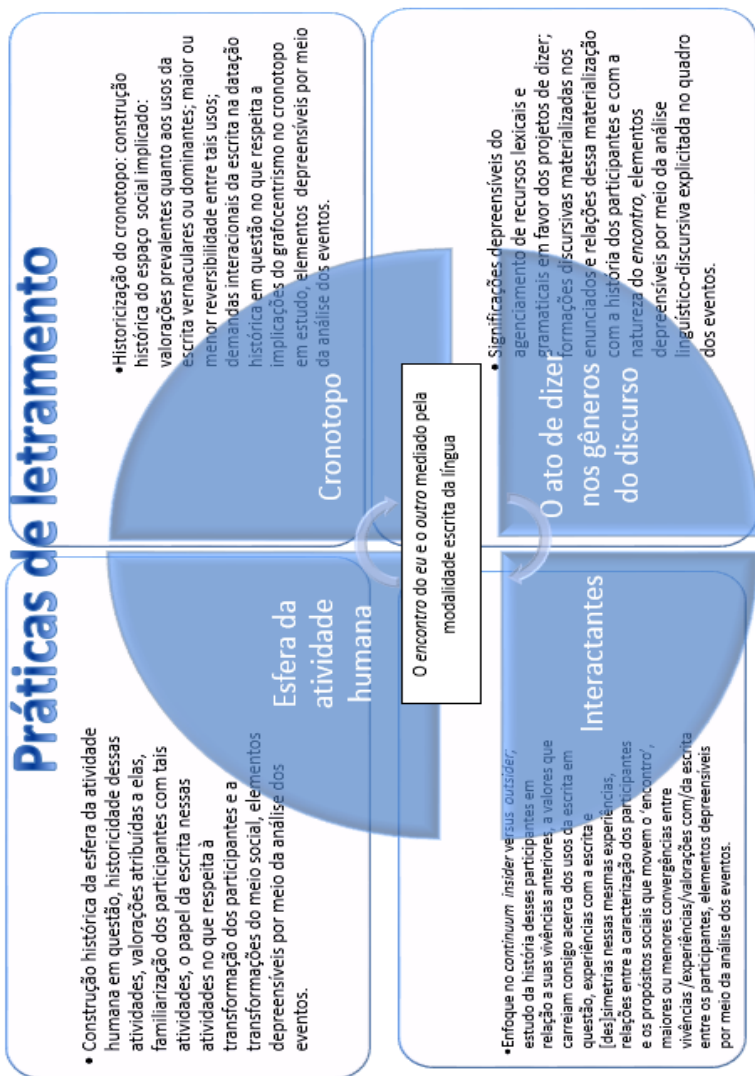
Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANÓPOLIS, 30 de Agosto de 2013



Assinador por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-4206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO B – PRIMEIRA PARTE DO *DIAGRAMA INTEGRADO*

ANEXO C – SEGUNDA PARTE DO *DIAGRAMA INTEGRADO*

ANEXO D – TRADUÇÃO DA TABELA “ABORDAGENS PARA A ESCRITA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR (UK)”

<i>Status da Educação Superior, Reino Unido</i>	<i>Teoria da linguagem</i>	<i>Método de escrita dos estudantes</i>	<i>Objetivos da Educação Superior</i>
<p><i>Dominante</i></p> 	linguagem como um sistema transparente e autônomo; os elementos são adquiridos por indivíduos.	(a) habilidades - explícitas ensinamento de elementos discretos de língua.	<p>Práticas orientadas para a produção de discursos oficiais: <i>Monológico</i></p> 
	língua / significado como o produto da mente do indivíduo	(b) ensino auto-expressivo criativo como facilitação da expressão do sujeito.	
	linguagem como práticas discursivas que os alunos vão/ devem ir gradualmente aprendendo de forma implícita.	(c) socialização (1) ensino como indução (implícita) para estabelecer práticas discursivas.	
	linguagem como gêneros que são caracterizado por grupos específicos de características lingüísticas.	(d) socialização (2) ensino explícito das características dos gêneros acadêmicos.	
	linguagem como práticas discursivas socialmente situadas que são ideologicamente inscritas.	(e) letramento da esfera acadêmica - quais são as implicações para o ensino-aprendizagem?	
<i>Oposição</i>			<p><i>Dialógico</i></p> <p>práticas orientadas no sentido de tornar práticas discursivas oficiais e não oficiais visíveis/ desafiantes: <i>Dialógico</i> - Quais são os implicações para o ensino-aprendizagem?</p>

ANEXO E – TRADUÇÃO DA TABELA 2 – NÍVEIS DE DIÁLOGO/ISMO EM BAKHTIN

<p>Nível 1: O diálogo como um "dado" Descritivo quanto como a natureza da linguagem</p>	<p>Todas as declarações</p> <ul style="list-style-type: none"> • são dialógicas • envolvem endereçamento • são parte de uma cadeia de comunicação
<p>Nível 2: O diálogo como suporte Ideal quanto à natureza da linguagem na comunicação humana</p>	<p>Todas as declarações envolvem uma tensão entre forças culturais centrífugas / centrípetas e discursos persuasivos internos/ autoritários</p> <ul style="list-style-type: none"> • monologismo centrípeto - uma verdade, uma voz, uma identidade, lógica binária, discurso autoritário • dialogismo-centrífugo - muitas verdades, muitas vozes, muitas identidades, hibridismo, discurso internamente persuasivo

Fonte: Lillis (2003, p. 198)

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Gêneros do discurso e práticas de letramento na esfera jurídica: o ensino e a aprendizagem dos usos da escrita nas relações instituídas pelos gêneros jurídicos**”, desenvolvido pela pesquisadora Simone Lesnhak, sob a orientação da Professora Doutora Mary Elisabeth Cerutti-Rizatti, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este projeto de pesquisa tem por objetivos: Caracterizar analiticamente, no Núcleo campo de estudo, a *formação acadêmica dos participantes de pesquisa para interagirem em eventos de letramento requeridos em sua inserção profissional na esfera jurídica, depreendendo se e, em caso afirmativo, como essa formação incide sobre suas* práticas de letramento. Os objetivos específicos considerados para a busca de respostas são: a) descrever analiticamente, no âmbito do processo de formação profissional, a configuração dos *gêneros do discurso da esfera jurídica que são objeto de ensino e aprendizagem no Núcleo em questão*; b) *caracterizar analiticamente, no Núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudante-estudante e estudantes-professores – no processo de formação acadêmica foco da questão central de pesquisa*; c) *depreender ressignificações nas práticas de letramento dos estudantes em questão considerada sua participação, no âmbito do Núcleo, em eventos de letramento relativos à esfera jurídica e, em as havendo, caracterizar analiticamente tais ressignificações.*

Esta pesquisa se dará por meio de observações sistemáticas, por isso se caracteriza como pesquisa participante, bem como por meio de entrevistas.

Sua participação é voluntária e os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa dizem respeito à divulgação das informações cedidas e/ ou risco de quebra de sigilo dos dados referentes aos processos tramitados no Núcleo de Práticas Jurídicas. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a conclusão do projeto de tese, com o levantamento de dados da pesquisa de campo, estendendo e aprofundando o conhecimento já obtido, e com isso, esclarecer novas informações sobre as atividades da esfera jurídica. Além disso, os benefícios ao pesquisado consistem em, após os resultados, a pesquisadora fornecer meios de melhorar os processos acadêmicos dos cursos de Direito. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando,

tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O presente documento encontra-se em duas vias, uma que ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com o pesquisador pelos telefones (48) 99985621 (Mary Rizzatti); (47) 88070721 (Simone Lesnhak), e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, endereço:

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade – FLORIANOPOLIS/ SC – Telefone/ Fax: (48)3721-9206 / (48)3721-9696.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti

Assinatura: _____

Pesquisadora Executante (Doutoranda): Simone Lesnhak

Assinatura: _____

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: _____

Assinatura do Sujeito ou Responsável legal:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS NA SEGUNDA ETAPA DO ESTUDO

Baseada nas questões de pesquisa abaixo, organizarei as questões de entrevista semiestruturada desta forma:

Questão geral de pesquisa

Como se processa a apropriação dos gêneros discursivos que são objeto de ensino e de aprendizagem no NPJ da Univille, considerando: a) a natureza das interações que esses gêneros consubstanciam; b) a caracterização das relações interpessoais – bacharelandas e professores – implicadas nessa apropriação; e c) as *práticas de letramento* das bacharelandas participantes deste estudo?

Essa questão geral de pesquisa, dada sua configuração, desdobra-se nas questões-suporte a seguir registradas.

1 Primeira questão suporte: foco na configuração dos gêneros:

Como se configuram os gêneros da esfera jurídica que são objeto de ensino e de aprendizagem neste núcleo no que se refere à natureza das interações que esses gêneros consubstanciam?

- a) O estágio no Núcleo compreende a aproximação com o exercício profissional da área do Direito. Que situações proporcionam esse aprendizado? Como se configuram essas situações?
- b) O Direito se vale de textos escritos para desenvolver o trâmite de processos. Que gêneros da esfera jurídica você aprendeu durante o estágio no Núcleo?
- c) A que situações de trâmite processual os gêneros aprendidos servem e a que finalidades se prestam (nesse caso, anotarei os gêneros citados e perguntarei sobre cada gênero, a que situações interacionais eles servem e a que finalidades eles se prestam)?
- d) Durante o tempo em que estive participando do processo de produção dos textos no Núcleo, percebi que o início do processo de produção de uma peça processual inicia-se com a pesquisa por modelos, exemplos? Isto está correto?

- e) Que exemplos, modelos foram pesquisados durante o processo de produção?
- f) Baseando-se nas informações fornecidas na questão anterior, tais exemplos ou modelos contribuem em quê, especificamente, para o seu aprendizado na produção de textos nos gêneros em estudo?
- g) Fiquei sabendo de um caso sobre a produção de um texto aqui no Núcleo que chegou ao Fórum e havia dados incorretos do cliente, por ter sido copiado e colado pelo estagiário, e não ter sido alterado conforme o caso. Seria possível partir de outra base que não fossem modelos para a produção de uma peça processual?

2 Segunda questão suporte: foco nas relações intersubjetivas:

Como se caracterizam, no núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudante-estudante e estudantes-professores – no processo de ensino e aprendizagem implicado na apropriação desses gêneros?

- a) No tempo em que estive acompanhando o estágio no Núcleo, percebi que os professores atuam diferentemente no primeiro período de estágio (4º. Ano) e no segundo período (5º. Ano). No quarto ano, os professores iniciam os atendimentos, acompanham-nos junto aos clientes, por exemplo. No quinto ano, os atendimentos são mais autônomos – você atende e desenvolve o processo junto ao seu grupo e o professor é consultado quando necessário. Isso procede? Em caso positivo, você percebeu essas mudanças? E como sentiu que elas influenciaram na forma como se desenvolveu a produção dos textos nos gêneros?
- b) Os professores orientadores, durante o estágio, procuravam conversar e compartilhar as suas experiências com você? Que experiências dos professores você considera importantes para o teu aprendizado no Núcleo?
- c) Houve momentos em que você sentiu maior necessidade de interação com os professores? Em que momentos?
- d) Havia situações de conversa informal em que os professores relatavam as suas atividades, as suas experiências. Que situações contadas pelos professores você considera significativas para o teu aprendizado sobre a profissão?

- e) Percebi, durante o acompanhamento das atividades no Núcleo, que a interação entre os estudantes favorece e muito a produção dos textos nos gêneros jurídicos? Você considera o trabalho em equipes importante para a aprendizagem da produção dos gêneros no Núcleo? Em quê? Por quê?
- f) Que situações de interação com os colegas você percebeu como as mais favoráveis para a aprendizagem da produção dos gêneros jurídicos?
- g) Já houve casos em que não havia modelos/ exemplos? Como você procedeu para produzir a peça nesse caso?
- h) Você considera suficiente a produção existente para o seu processo de apropriação dos gêneros que precisa para formar-se advogada/ profissional da área do Direito?
- i) O que aprendeu sobre a produção de gêneros jurídicos por meio do estágio no Núcleo?

3 Terceira questão suporte: foco nas práticas de letramento das bachareladas

Que *práticas de letramento* são depreensíveis nas representações e nos usos sobre/com a escrita em se tratando das bachareladas participantes deste estudo? Há implicações inferíveis entre a configuração dessas práticas e seu processo de apropriação dos gêneros jurídicos? Em as havendo, como se configuram?

- a) Que experiências de leitura/ escrita você pode citar tidas na sua vivência em família, desde a infância até os dias de hoje?
- b) Que experiências de leitura/ escrita você pode citar tidas na sua formação escolar?
- c) Que experiências de leitura/ escrita você pode citar tidas na sua formação universitária?
- d) A que pessoas você pode atribuir a função de incentivadoras desses processos (na família, na escola, na universidade)?
- e) Que experiências de leitura e escrita sobre os gêneros da esfera jurídica você teve durante o curso universitário (com exceção do Núcleo) na Univille?
- f) Que experiências de leitura e escrita sobre os gêneros da esfera jurídica você teve durante o curso universitário (com exceção do Núcleo) em outros lugares?
- g) Que lugares te proporcionaram essa experiência?

- h) Você acha que essas experiências anteriores influenciaram a produção de gêneros jurídicos no NPJ?
- i) Como você avalia a sua performance na produção dos textos nos gêneros do discurso (aqueles citados nas questões do eixo 1 anteriormente)? A que atribui sua maior ou menor dificuldade nesse processo?
- j) Você teve contato com pessoas da área do Direito além de com os professores do Curso na Univille? Quem foram essas pessoas? (Ana) Você considera influenciável a sua interação com o seu marido, advogado, para a produção dos gêneros jurídicos no Núcleo?
- k) Que outros eventos, outras práticas contribuíram para o seu estágio e produção de gêneros no Núcleo de Práticas Jurídicas?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ORIENTADORES NA SEGUNDA ETAPA DO ESTUDO

Baseada nas questões de pesquisa abaixo, organizarei as questões de entrevista semiestruturada desta forma:

Questão geral de pesquisa

Como se processa a apropriação dos gêneros do discurso que são objeto de ensino e de aprendizagem no NPJ da Univille, considerando: a) a natureza das interações que esses gêneros consubstanciam; b) a caracterização das relações interpessoais – bacharelandas e professores – implicadas nessa apropriação; e c) as *práticas de letramento* das bacharelandas participantes deste estudo?

Essa questão geral de pesquisa, dada sua configuração, desdobra-se nas questões-suporte a seguir registradas.

1 Primeira questão suporte: foco na configuração dos gêneros:

Como se configuram os gêneros da esfera jurídica que são objeto de ensino e de aprendizagem neste núcleo no que se refere à natureza das interações que esses gêneros consubstanciam?

- h) O estágio no Núcleo compreende a aproximação com o exercício profissional da área do Direito. Nas suas experiências no Núcleo, quais os exercícios que são propostos aos estudantes sobre a forma como os operadores do Direito formalizam as relações entre si (advogados e juízes, juízes e promotores, juízes e juízes, por exemplo) no âmbito da esfera jurídica? O que o planejamento das atividades contempla a respeito do ensino para o exercício da profissão pelos estudantes

aqui, no Núcleo, para que ele se forme um profissional do Direito? Que situações de interação da esfera jurídica você procura trazer ao aprendizado das estudantes?

- i) O Direito se vale da escrita para desenvolver o trâmite de processos. Que gêneros da esfera jurídica são estudados neste espaço de aprendizagem?
- j) A que situações de trâmite processual os textos dos gêneros estudados servem e a que finalidades se prestam (nesse caso, anotarei os gêneros citados e perguntarei sobre cada gênero, a que situações interacionais eles servem e a que finalidades eles se prestam)?
- k) Durante o tempo em que estive participando do processo de produção dos textos no Núcleo, percebi que as estudantes se valem de modelos, exemplos como base para produzirem os seus textos. Elas inclusive comentam que os modelos são importantes para saberem de que partir para, após essa fase, terem maior segurança para redigirem os seus textos. Que modelos você sugere aos estudantes pesquisarem?
- l) Baseando-se nas informações fornecidas na questão anterior, tais exemplos ou modelos contribuem em quê, especificamente, para o aprendizado de gêneros da esfera jurídica e produção de textos nos gêneros em estudo?
- m) Que textos em que gêneros da esfera jurídica, na sua experiência, podem ser produzidos a partir de modelos?
- n) Os gêneros para cujos textos não se encontram modelos, segundo as alunas, são os *recursos* principalmente. Que textos em que outros gêneros não poderiam partir de modelos? Seria possível partir de outra base que não fossem modelos para a produção de uma peça processual?

2 Segunda questão suporte: foco nas relações intersubjetivas:

Como se caracterizam, no núcleo campo de pesquisa, as relações intersubjetivas – estudante-estudante e estudantes-professores – no processo de ensino e aprendizagem implicado na apropriação desses gêneros?

- j) No tempo em que estive acompanhando o estágio no Núcleo, percebi que você, professor, atua diferentemente no primeiro período de estágio (4º. Ano) e no segundo período (5º. Ano). No quarto ano, os orientadores iniciam os atendimentos, acompanham-nos junto aos clientes, por exemplo. No quinto ano, os atendimentos são mais autônomos – o aluno atende e desenvolve o processo junto ao seu grupo, e o professor é consultado quando necessário. Isso procede? Em caso positivo, quais são as razões didático-pedagógicas que justificam essa atuação? (Segundo os estudantes, a autonomia dada favorece a aprendizagem, apesar de haver segurança por parte deles pela presença do professor durante o estágio o tempo todo).
- k) No estágio, percebe-se que há o compartilhamento de experiências no momento da produção de textos nos gêneros jurídicos por você. Que experiências dos professores você considera importantes para a apropriação desses gêneros pelos estudantes no Núcleo? Que conhecimentos, experiências você lembra ter compartilhado com os seus orientandos do grupo foco da pesquisa?
- l) Houve momentos, no trabalho com os textos nos gêneros jurídicos, em que você sentiu maior necessidade de estar interagindo com os estudantes? Em que momentos?

- m) Percebi, durante o acompanhamento das atividades no Núcleo, que a interação entre os estudantes favorece e muito a produção dos textos nos gêneros jurídicos. Você considera o trabalho em equipes importante para a aprendizagem da produção dos textos nos gêneros no Núcleo? Em que, precisamente? Por que o trabalho é assim planejado? E por que a diferença dos números de alunos nos grupos entre o quarto e quinto ano?
- n) Quando não há ponto de partida para a produção de um texto em um gênero da esfera jurídica, como você costuma subsidiar o estudante? Que informações, que conhecimentos você procura compartilhar com eles para produzir a peça nesse caso?
- o) Que outras situações, vivências, experiências você sugere ao estudante agregar para o aprendizado sobre a produção de textos nos gêneros da esfera jurídica, que não seria possível sem essas experiências?

3 Terceira questão suporte: foco nas práticas de letramento dos orientadores

Que *práticas de letramento* são depreensíveis nas representações e nos usos sobre/com a escrita em se tratando das bachareladas participantes deste estudo? Há implicações inferíveis entre a configuração dessas práticas e seu processo de apropriação dos gêneros jurídicos? Em as havendo, como se configuram?

- 1) No quarto ano, quando os estudantes de Direito se inserem no processo de exercitação da profissão, antes de começarem a atender os clientes no Núcleo e produzir as peças processuais, é feito algum tipo de mapeamento/estudo/interação que objetive identificar vivências, experiências que eles tiveram com a escrita

e com a esfera jurídica na sua história familiar, escolar e acadêmica?

- m) Na sua opinião, as experiências que os estudantes trazem consigo em se tratando de vivências até então com a escrita influenciam a forma como eles lidam com os textos nos gêneros jurídicos no Núcleo? Isso tende a ser objeto de sua atenção na interação com eles? Há algum exemplo que pode justificar a sua resposta? (Alguma experiência específica? Vivências nas relações com algum aluno em particular? Alguma facilidade/dificuldade marcante nos anos de orientação de estágio?)
- n) Segundo as estudantes, experiências anteriores como estágio, trabalho em instituições da esfera jurídica facilitam o seu desempenho nas atividades do Núcleo? Há experiências que você considera importantes para esse processo?
- o) Você acha que essas experiências anteriores, em se tratando desse grupo, influenciaram a produção de textos nos gêneros jurídicos no NPJ?
- p) Que outros eventos, outras práticas contribuem para o estágio e a produção de textos nos gêneros no Núcleo de Práticas Jurídicas pelos estudantes?
- q) Que dificuldades lhe parecem mais recorrentes por parte dos estudantes em se tratando da produção textual nos gêneros da esfera jurídica?
- r) Como você procura contornar essas dificuldades? Que orientações dá aos estudantes para dominarem melhor a produção escrita?
- s) A produção de textos dos gêneros jurídicos no Núcleo tem sido planejada ao longo do curso? (isto é, o Departamento, os orientadores planejam um aprendizado gradativo da produção de textos dos gêneros jurídicos). De que forma isso é feito? Que

ressignificações nesse planejamento você entenderia necessário haver?

- t) Avalie historicamente a produção das estudantes do grupo em foco na pesquisa quanto ao desempenho no quarto e quinto ano. Que características o grupo apresentava na sua inserção no estágio e que características apresenta agora, no término do seu estágio.