CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Denise dos Santos Gonçalves

GÊNEROS E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
experiências do profissional em formação

Belo Horizonte
Dezembro, 2019

Denise dos Santos Gonçalves

GÊNEROS E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
experiências do profissional em formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Processos discursivos e tecnologia.

Linha de Pesquisa: III – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Raquel de Andrade Bambirra.

Belo Horizonte
Dezembro, 2019

Gonçalves, Denise dos Santos.
G635g Gêneros e letramentos na educação corportativa : experiências do profissional em formação / Denise dos Santos Gonçalves. – 2019.
210 f. : il.

Orientadora: Maria Raquel de Andrade Bambirra

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Letramento - Aspectos sociais. 2. Educação corporativa. 3. Experiências de vida. 4. Policiais - Formação. I. Bambirra, Maria Raquel de Andrade. II. Título.

CDD: 372.4

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Tese intitulada *Gêneros e Letramentos na Educação Corporativa: experiências do profissional em formação*, de autoria de Denise dos Santos Gonçalves, aprovada pela banca composta pelos seguintes professores:

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Raquel de Andrade Bambirra (orientadora) – CEFET/MG

_____

Prof.ª Dr.ª Eloísa Helena Rodrigues Guimarães – FPL

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Juliana Horta Soares – APM/PMMG

_____

Profª. Drª. Ana Maria Nápoles Villela – CEFET/MG

_____

Profª. Drª. Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista – CEFET/MG

_____

Prof. Dr. Marcos Racilan Andrade – CEFET/MG

Belo Horizonte, 2019

Aos jovens policiais, com a minha expectativa de que suas experiências, cada vez mais, lhes permitam o (auto) reconhecimento de que o valor da sua profissão está em propiciar o bem-estar para as pessoas.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Deus, sempre!

Minha escolha por redigir o presente trabalho em primeira pessoa do plural tem o objetivo de ressaltar as tantas vozes com as quais dialoguei no trajeto da pesquisa.

Prof.ª Dr.ª Raquel Bambirra, querida orientadora, por estar atenta às necessidades da pesquisa e da pesquisadora e, sempre, pelo seu olhar profissional, por sua postura franca, por sua atitude generosa em relação ao meu trabalho. Por ser sempre um exemplo de pesquisadora comprometida e de professora leal, mas especialmente de pessoa carinhosa, capaz de demonstrar empatia mesmo nas situações mais críticas.

Prof.ª Dr.ª Reinildes Dias, por sua leitura atenta e por seu parecer tão objetivo e criterioso na primeira versão do projeto de pesquisa. Embora alguns pontos do trabalho tenham se modificado deste então, suas considerações a respeito de pontos centrais foram determinantes para a maneira pela qual passei a perceber a pesquisa.

Às Prof. ªs Dr.ªs Márcia Rodrigues de Mendonça, Eliane Tavares e Eliane Marchetti por participarem da banca de qualificação e por apontarem questões que procurei considerar com atenção no prosseguimento do trabalho.

Aos Prof.s Dr.s Ana Maria Nápoles Villela, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães, Marcos Racilan, Maria Juliana Horta Soares e Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista por aceitarem participar da banca de defesa e oferecerem contribuições que certamente são úteis para minha própria visão da pesquisa.

Aos comandos da PMMG, do CPP e da EFsd por recepcionarem a proposta da pesquisa e por viabilizarem sua realização. Aos tantos servidores, policiais militares e civis, aos quais recorri durante a coleta de dados, e que habitualmente se prontificaram a atender as demandas da pesquisa. Muito especialmente à Major Rosilene, oficial que se prontificou e se encarregou de intermediar os procedimentos necessários para acessar os ambientes institucionais em condições adequadas para a coleta dos dados.

Estimados informantes da pesquisa, a quem menciono de forma anônima, apesar de guardar, em relação a vocês, gratidão pessoal. No período em que convivemos mais proximamente, pude observar em vocês exemplos de profissionais com os quais, estou certa, a sociedade poderá orgulhar-se de contar.

Demais discentes do CFSd, especialmente os que voluntariamente responderam ao questionário geral, anônimos e voluntários, certamente movidos pelo mais legítimo interesse em contribuir para o meu trabalho e para a formação policial.

Colegas do Nalet e contemporâneos do doutorado no CEFET.

Meus irmãos, especialmente André e Fernando.

Ao Glênio, pela presença, pelo incentivo e por sempre, em quaisquer circunstâncias, ser a melhor pessoa com quem posso contar.

Parafraseando Freud, eu diria que o professor também tem suas feridas narcísicas: perceber que não está mais no centro do processo pedagógico; ter consciência de que não há como dominar e transmitir todo o conhecimento de sua área; e descobrir que não tem domínio sobre o aluno, que aprende apesar do professor. A quarta grande ferida narcísica seria a descoberta de que o professor também aprende com seus alunos.

(PAIVA, 2010, p. 368)

RESUMO

Na educação corporativa, os profissionais em formação participam de práticas sociais da instituição na qual exercem suas atividades funcionais. Os elementos do contexto específico do local de trabalho, tais como o relacionamento mais frequente com profissionais experientes, a necessidade de interagir por meio de enunciados escritos do ambiente institucional e o acesso a situações reais da realização do trabalho, concorrem para o letramento do profissional, agindo concomitantemente com as atividades didáticas desenvolvidas na sala de aula. Reconhecer os efeitos mais diretos do envolvimento dos estudantes nas práticas sociais propiciadas pela modalidade formativa pode contribuir para aprimorar as maneiras pelas quais se desenvolvem o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Com o objetivo de ampliar conhecimentos sobre fatores intervenientes no letramento profissional de policiais militares em formação, considerando as circunstâncias externas às salas de aula, investigamos eventos e práticas de letramento vivenciadas por estudantes do Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar de Minas Gerais, realizado pela própria instituição, no período de setembro de 2017 a abril de 2018. A pesquisa está situada no escopo dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; 2014; GEE, 2015; 2015b; HAMILTON, 2000; 2002) na concepção de letramento como prática social (BARTON; HAMILTON [1998]2012; BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 2007; STREET, 2009) assim como em consideração aos estudos que reportam ao letramento *no* e *para* o local de trabalho (KLEIMAN, 2001; 2008) e no letramento em contexto de trabalho (MENDONÇA *et al*., 2015). Os insumos da investigação são as experiências dos estudantes, escolha decorrente de reconhecê-las como recurso privilegiado para prover conhecimento e reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem (MICCOLI, 1997; 2006; 2007; 2014). Os dados foram coletados em entrevistas, questionários e grupo focal tomados como instrumentos para perceber eventos e práticas de letramento vivenciados por um grupo de três informantes. A pesquisa permitiu perceber traços da maneira pela qual as práticas de letramento atuam na formação do soldado policial, como este se apropria das maneiras de realizar o trabalho, como constrói sua autoimagem e a imagem que pretende projetar perante outros membros da instituição. De forma adicional, os procedimentos para coleta das experiências demonstraram que a reflexão e a retomada das práticas vivenciadas fazem emergir a (re)construção dos sentidos a elas atribuídas e, por sua vez, podem constituir um recurso interveniente no letramento profissional dos próprios informantes da pesquisa.

Palavras-chave: Letramento como prática social. Letramento profissional. Educação corporativa. Experiências. Formação policial.

ABSTRACT

In corporate education, professionals in training participate in social practices of the institution where they practice their functional activities. The elements of the specific workplace context, such as frequent interaction with experienced professionals, the need to interact through written statements of the institutional environment and the access to real situations of work execution, contribute to the literacy of the professional, acting concomitantly with the didactic activities developed in the classroom. Acknowledging the more direct effects of students' involvement in the social practices propitiated by the training modality can contribute to improve the ways in which the planning and developing of pedagogical actions are advanced. With the aim of broadening the knowledge of intervening factors in professional literacy of military police officers in training, considering circumstances external to the classroom, we investigated literacy events and practices experienced by students of the Police Officer Training Course of the Military Police of Minas Gerais, provided by the institution itself, in the period of September, 2017 to April, 2018. The research is placed on the scope of the New Literacy Studies (STREET, 1984; 2014; GEE, 2015; 2015b; HAMILTON, 2000; 2002) on the conception of literacy as social practice ((BARTON; HAMILTON [1998]2012; BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 2007; STREET, 2009) as considering the studies reporting to literacy at and for the workplace (KLEIMAN, 2001; 2008) and on literacy at the workplace context (MENDONÇA et al., 2015). The raw materials of the research are the students' experiences, choice resulting from acknowledging them as privileged resource in providing knowledge and critical reflection about the learning process (MICCOLI, 1997; 2006; 2007; 2014). The data were collected in interviews, questionnaires and focus groups taken as instruments for perceiving literacy events and practices experienced by a group of three informants. The research allowed us to perceive the traits through which the literacy practices act on the training of the police officer, manner in which they appropriate the ways to execute the work, how they construct their self-image and the image that they intend to project when facing other members of the institution. Additionally, the procedures of collection of the experiences demonstrate that the reflection and the resumption of the experienced practices cause the (re) construction of the senses attributed to them to emerge and, on their turn, can constitute an intervening resource of the literacy of the research informants themselves.

Keywords: Literacy as social practice. Professional literacy. Corporate education. Experiences. Police training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos para comparação entre educação profissional e educação corporativa 67

Quadro 2 - Tarefas do cargo de soldado da PMMG 83

Quadro 3 - Matriz Curricular do CFSd – Áreas Temáticas – Parte I 92

Quadro 4 - Matriz Curricular do CFSd – Áreas Temáticas – Parte II 93

Quadro 5 - Cursos de Extensão inseridos no Projeto Pedagógico do CFSd 94

Quadro 6 - Sistematização da metodologia 119

Quadro 7 - Síntese dos encontros com os informantes 120

Quadro 8 - Gêneros discursivos emitidos pelos estudantes do CFSd 168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIT	-	Auto de Infração de Trânsito
APM	-	Academia de Polícia Militar
BGPM	-	Boletim Geral da Polícia Militar
BO	-	Boletim de ocorrência
BOS	-	Boletim de ocorrência simplificado
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	-	Classificação Brasileira de Ocupações
CEDM	-	Código de Ética e Disciplina dos Militares de Minas Gerais
CES	-	Câmara de Educação Superior
CFS	-	Curso de Formação de Sargentos
CFO	-	Curso de Formação de Oficiais
CFSd	-	Curso de Formação de Soldados
CHO	-	Curso de Habilitação de Oficiais
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CPP	-	Centro de Pesquisa e Pós-graduação
CSTAPO	-	Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva
CTP	-	Centro de Treinamento Policial
DI	-	Departamento de Instrução
EB	-	Exército Brasileiro
EFAS	-	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos
EFO	-	Escola de Formação de Oficiais
EFSd	-	Escola de Formação de Soldados
EPM	-	Educação de Polícia Militar

NEL	-	Novos Estudos do Letramento
NLG	-	*New London Group*
PMMG	-	Polícia Militar de Minas Gerais
PNSPDS	-	Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social
RAPM	-	Regulamento da Academia de Polícia Militar
RAT	-	Relatório de Atividade
RCont	-	Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas
REDS	-	Registro de Eventos de Defesa Social
RMBH	-	Região Metropolitana de Belo Horizonte
Sd 1ª Cl	-	Soldado de Primeira Classe
Sd 2ª Cl	-	Soldado de Segunda Classe
SENASP	-	Secretaria Nacional de Segurança Pública
Susp	-	Sistema Único de Segurança Pública
TCO	-	Termo circunstanciado de ocorrência
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

1.1 Contextualização e delimitação do tema 14

1.2 Justificativa 18

1.3 Definição do problema de pesquisa 21

1.4 Objetivos 22

1.5 Organização do trabalho 23

2 REVISÃO DA LITERATURA 25

2.1 Gêneros discursivos e letramento 25

2.1.1 Os gêneros discursivos e a sua relação com as atividades humanas 25

2.1.2 Letramento: o conceito e a sua evolução no Brasil 37

2.1.3 Letramento como prática social 42

2.2 Educação profissional e educação corporativa 57

2.2.1 Breves notas sobre a educação profissional no Brasil 58

2.2.2 Educação corporativa 61

2.2.3 Modalidade educação profissional e processo educação corporativa 66

2.2.4 Convergências no caso da formação policial-militar em Minas Gerais 70

2.2.5 Implicações para a presente pesquisa 74

3 CONTEXTO GERAL: A FORMAÇÃO DO SOLDADO 76

3.1 Aspectos históricos da formação do soldado na PMMG 76

3.2 Profissiografia e mapeamento de competências do soldado na PMMG ... 81

3.3 O Curso de Formação de Soldados 2017/2018 85

4 METODOLOGIA 97

4.1 Pesquisa narrativa 97

4.2 Natureza da pesquisa e formato metodológico 103

4.3 Procedimentos preliminares e ética na pesquisa 105

4.4 Seleção dos informantes e seu papel na pesquisa 110

4.5 Coleta e análise dos dados 112

4.6 Sistematização dos procedimentos realizados 119

4.7 Esclarecimentos complementares a respeito da metodologia 119

5 EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO PROFISSIONAL 122

5.1 Contexto específico: o estudante nos espaços social, cultural e histórico . 123

5.2 Os informantes da pesquisa 127

5.2.1 O Informante A 128

5.2.2 O Informante B 129

5.2.3 O Informante C 129

5.3 Eventos de letramento no CFSd 130

5.3.1 Experiências do Informante A 130

5.3.2 Experiências do Informante B 134

5.3.3 Experiências do Informante C 137

5.4 Práticas de letramento 138

5.4.1 Práticas de letramento do Informante A 138

5.4.2 Práticas de letramento do Informante B 150

5.4.3 Práticas de letramento do Informante C 163

5.5 Dados complementares: resultados do questionário *on-line* 166

5.6 Implicações entre experiências e letramento profissional na educação corporativa 170

6 **CONCLUSÃO** 178

6.1 Retomada das perguntas de pesquisa 178

6.2 Contribuições da presente pesquisa 184

6.3 Limitações da pesquisa 186

6.4 Sugestões para pesquisas futuras 187

6.5 Considerações finais 188

REFERÊNCIAS 189

APÊNDICES 202

1 INTRODUÇÃO

> *Quanto mais o pesquisador conhecer a prática, através da experiência de quem a vivencia, também ele se transformará e, ao mesmo tempo, transformará sua concepção sobre aquilo que investiga.* (MICCOLI, 2006, p. 237).

1.1 Contextualização e delimitação do tema

No contexto do trabalho, é necessário que o profissional desenvolva competências para realizar atividades mediadas por textos. No âmbito das instituições que promovem cursos que visam à profissionalização do seu corpo de trabalho, em ambientes internos desenhados para a formação em vista das estratégias organizacionais – em suma, educação corporativa – esse desenvolvimento tanto ocorre por meio de práticas sistematizadas com fins pedagógicos quanto por meio de vivências no ambiente externo à sala de aula, resultado das relações do estudante com as práticas discursivas institucionais.

As duas formas de acesso às práticas do ambiente de trabalho não são excludentes, ainda que somente a primeira delas pareça ser explicitamente formalizada, prevista em documentos que estabelecem objetivos, metodologia e avaliação dos processos formativos. Apesar disso, o conjunto das práticas vivenciadas pelo estudante no ambiente corporativo tem efeito no seu letramento profissional e, via de consequência, nas formas pelas quais realizará seu trabalho e influenciará outros profissionais.

Essas reflexões iniciais despertam o nosso interesse em razão de atuarmos como docente e coordenadora de disciplina na educação corporativa. No exercício dessas atividades de cunho formativo, desenvolvidas no âmbito da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), buscamos estratégias que nos permitam contribuir para que os egressos se utilizem plenamente dos gêneros textuais compartilhados pela comunidade discursiva. Atuamos em disciplinas que tomam como temática de estudos os gêneros discursivos que emergem das práticas sociais na organização promotora do evento formativo.

Em nossas experiências como docente, muitas vezes vimos surgir, no desenvolvimento das aulas, discussões trazidas pelos estudantes a respeito de possíveis divergências entre o conteúdo posto em sala e o que percebiam em exemplos reais representativos de certas práticas profissionais. Tais discussões tinham em sua origem o fato de que alguns gêneros discursivos produzidos por policiais experientes, e aos quais os estudantes tinham acesso na rotina dos cursos, nem sempre demonstravam a aplicação dos aspectos estudados em sala de aula.

Em disciplinas orientadas pelo uso da linguagem, experiências reais retratadas nos gêneros discursivos são geralmente fomentadoras de aprendizagem significativa. Assim, por um lado, os casos trazidos ao debate poderiam ser, e de fato eram, tomados como objeto de estudos, favorecendo a prática pedagógica por meio de análises de exemplos das práticas sociais explicitadas nos textos. Por outro lado, justamente em razão de se tratarem de textos representativos de práticas elaboradas por profissionais mais experientes, estes, muitas vezes profissionais ocupantes de função hierárquica superior às dos estudantes, pareciam colocar em xeque a necessidade de que os estudos do curso fossem realmente aplicados na vivência profissional dos egressos.

Situações como a relatada nos levam, como docente, a buscar identificar estratégias para, em benefício da formação, tratar do aparente conflito entre nossa fala perante os estudantes e os exemplos que estes nos trazem. Ao mesmo tempo essas situações evidenciam que, ainda no período de formação e no contexto institucional, os estudantes vivenciam práticas as quais, mesmo não descritas nos planejamentos do curso, intercorrem na forma como elaboram e exercem suas atividades de trabalho – e, dessa maneira, também constituem o seu letramento profissional.

Se, por um lado, formulamos tais considerações do lugar de docente, nossa percepção sobre o fenômeno e sobre seus efeitos é limitada, pois somente nos é possível entrever recortes das situações pinçadas de seus contextos de ocorrência. Muito dessa limitação decorre de não nos dedicarmos a compreender, cientificamente, as maneiras pelas quais o próprio estudante percebe e elabora suas experiências nas diversas práticas profissionais durante o período de formação.

Acreditamos que identificar circunstâncias que singularizam as práticas de letramento na educação corporativa pode ter efeito nas escolhas metodológicas e nas concepções dos objetivos das disciplinas nas quais atuamos, bem como permitir entendimento mais amplo sobre os impactos que as experiências as mais diversas operam na formação. Com esse objetivo, acreditamos que o ponto de vista do estudante, algumas vezes pouco considerado nos planejamentos e nas avaliações do ensino, pode oferecer um ângulo privilegiado para elucidar a questão.

Considerar a perspectiva do estudante da educação corporativa para discutir questões referentes ao seu próprio letramento requer entender como ele mesmo se distingue de estudantes inseridos em outras modalidades de ensino. Inicialmente, o fato de o estudante estar em ambiente de trabalho sugere a conveniência de que sejam consideradas circunstâncias tais como: as motivações que o levam ao evento de ensino; os conhecimentos prévios sobre os objetos de estudos; o valor que atribuem às atividades formativas; as oportunidades disponíveis no entorno da sala de aula que têm resultado nas formas pelas quais o aprendiz se apropria das práticas discursivas; as atitudes dos estudantes no curso das interações com práticas reais do trabalho.

Estudantes da educação corporativa, geralmente, fazem parte de redes prévias ou atuais de relacionamentos – criadas por seus vínculos profissionais e sociais –, o que certamente tem implicações nas suas formas de relacionarem-se entre si, com o ambiente escolar e com o próprio conteúdo curricular. Da mesma forma, compartilham espaços físicos e experiências comunicativas que antecedem e se sucedem ao tempo das aulas, bem como extrapolam os ambientes das salas.

Tais circunstâncias parecem se refletir nas práticas pedagógicas de professores da PMMG, desde a preliminar seleção do foco de abordagem, favorecendo o tratamento de gêneros nas diversas práticas sociais, permitindo incentivar discussões sobre os diversos papéis ocupados pelo profissional no ambiente de trabalho – ora como superior, ora subordinado, ora representante da instituição, nos casos em que se coloca perante o público, na prestação de serviços.

Por outro lado, essas mesmas especificidades demandam reconhecer e considerar que, de forma bastante particular, a emergência do letramento profissional não ocorre

somente em sala de aula e que o ambiente corporativo que a circunda atua como importante propiciador de experiências e aprendizagem. Isso implica jogar luz sobre aspectos que permitam entender em que medida as condições em que o estudante vivencia as práticas de letramento no ambiente de trabalho também constituem sua formação.

Antes de prosseguir, e para facilitar a leitura deste ponto em diante, antecipamos esclarecimentos sobre as escolhas pelo emprego terminológico de *letramento profissional, educação corporativa* e *estudante*, necessários para a delimitação da pesquisa, desenvolvida no contexto do Curso de Formação de Soldados da PMMG.

No contexto dos estudos sobre letramento como prática social, tema a ser discutido mais adiante, e no escopo da presente pesquisa, adotamos o termo *letramento profissional* por entendê-lo adequado para abarcar as situações de letramento em que o debate se localiza no âmbito a) das práticas sociais que se realizam *no* e *para* o local de trabalho[1] (KLEIMAN, 2001; KLEIMAN, 2008); e b) do *letramento em contexto de trabalho* (MENDONÇA *et al*, 2015)[2]. Orientados pelos estudos citados, e para os fins desta pesquisa, formulamos nosso entendimento de que *letramento profissional* reporta às práticas sociais mediadoras das ações de trabalho. São práticas localizadas em contextos delimitados pelas especialidades profissionais, estabelecidas e transmitidas pela instituição reguladora da atividade. Emergem, contudo, de maneiras distintas nos sujeitos, durante o período de formação e ao longo de suas carreiras, uma vez que são influenciadas pelas experiências individuais.

Referimo-nos a *educação corporativa* para retomar processos formativos da educação profissional que ocorrem em função de demandas institucionais, baseados em competências e vinculados às necessidades estratégicas das organizações (MEISTER, 1999). A educação corporativa pode ser desenvolvida por empresas privadas ou

---

[1] *Letramento profissional*, assim como letramento *no* e *para* o local de trabalho, é termo empregado por Kleiman (2001) nas suas reflexões sobre a formação do professor de língua materna sob a vertente dos Estudos do Letramento.

[2] Mendonça, Matos, Serrao, Lima e Catelli Jr. (2015) empregam o termo *letramento em contexto de trabalho* em suas discussões sobre atividades educativas destinadas a trabalhadores situados em seu ambiente de trabalho com vistas a propiciar-lhes "maior domínio de um conjunto de práticas de letramento e numeramento relacionadas às suas tarefas cotidianas na vida e no trabalho". (MENDONÇA *et al*, 2015, p. 6).

entidades do serviço público, em ambientes de sala de aula, em outros ambientes das organizações ou em instituições parceiras, nas modalidades presencial ou a distância (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002; PATON *et al*, 2007).

Salientar, no ambiente em que realizamos a pesquisa, condições que caracterizam a educação corporativa contribui para discutir com mais clareza como algumas dessas condições operam mais diretamente na formação do profissional. Alguns desses aspectos – como a formação no ambiente de trabalho e o vínculo com as estratégias organizacionais – acarretam a emergência de experiências a serem consideradas como constitutivas do letramento profissional.

Optamos pelo termo *estudante* para nos referirmos, de forma mais geral, ao profissional em formação no evento considerado na presente pesquisa. Essa opção foi orientada primeiramente pela intenção de assinalar a condição em que se encontram na instituição – discentes de um curso de formação profissional inicial. Não adotamos o termo *aluno* em razão de, na PMMG, ser empregado para denominar uma graduação específica, atribuída a profissionais mais experientes. Nessa instituição, *Aluno* reporta ao discente do Curso de Habilitação de Oficiais (CHO), destinado a policiais selecionados em concurso público interno que preenchem, dentre outros, o requisito de ocuparem graduações de segundo ou primeiro sargento ou subtenente.

Muito embora reconheçamos que as práticas sociais são mediadas por gêneros orais e escritos, nossa ênfase nesta pesquisa foi orientada pelos enunciados escritos que emergiram das narrativas dos informantes da pesquisa. A motivação desse recorte decorre principalmente de restrições inerentes ao contexto específico da coleta nas condições em que a pesquisa foi desenvolvida.

1.2 Justificativa

Os ambientes institucionais em que se desenvolvem atividades de ensino e de aprendizagem da educação corporativa são instâncias privilegiadas de letramento, na medida em que viabilizam a aplicação imediata do que se estuda – em situações comunicativas que acontecem na vivência dos estudantes – e se constituem em uma

moldura por meio da qual é possível observar a influência da cultura institucional no letramento profissional.

Algumas pesquisas demonstram a necessidade de atender às necessidades de formação profissional considerando a gênese da educação tecnológica no Brasil (SANTOS, 2010; CIAVATTA, 2013; BRANDÃO, 2013; SILVEIRA, 2015), as implicações entre trabalho e educação (RAMOS, 2013; FAGIANI, *et al*., 2013), as relações entre linguagem e situações de trabalho (BRAIT, 2002; CUNHA, 2010). Esses estudos sugerem que o direcionamento do olhar para a formação profissional, tomada como processo possível e necessário para formar cidadãos trabalhadores capazes de atuar de forma crítica e autônoma, requer ampliar pesquisas que a considerem em suas particularidades.

Tratando-se do nosso contexto de atuação docente, consideramos que, em que pese o investimento em atividades que visam à formação do policial militar, é possível que a ausência de subsídios teóricos para reconhecer mais profundamente os fatores intervenientes no letramento profissional, assim como o baixo conhecimento formal sobre experiências que permeiam as relações sociais nesse contexto, acabe por dificultar as reflexões sobre as práticas e metodologias fomentadoras da aprendizagem. Nesse quadro, propusemo-nos a investigar experiências de letramento vivenciadas por ingressantes no ambiente corporativo sob o viés das práticas situadas no ambiente profissional durante um curso de formação inicial.

Como qualquer estudante, o sujeito que se inicia na formação profissional traz consigo experiências, emoções, motivações, conhecimentos, expectativas, necessidades e deficiências que lhe são intrínsecas, pois decorrem da sua história de vida, do seu percurso formativo, do contato com outros sujeitos, das oportunidades ou da falta delas. Fazer parte da equipe de profissionais – corpo técnico, professores, pessoal administrativo – que recebe esses estudantes na educação corporativa supõe o reconhecimento da responsabilidade de acolher o profissional em formação não para moldá-lo, mas para facilitar seu ingresso em um ambiente em que se desenvolvem práticas sociais muito peculiares.

O profissional em formação na polícia militar deve ser considerado sob esses mesmos parâmetros. Trata-se de um sujeito ao qual deve ser dedicada formação adequada para que, após formado, seja capaz de atender aos anseios da sociedade na qual se insere, aliado a ela, orientado pelos princípios que essa mesma sociedade estabelecer para a atuação policial. Nesse contexto, as práticas sociais mediadas pela linguagem têm papel de destaque, pois estão presentes no (e são instrumento do) fazer profissional, inserido, conforme Barton (2001), em um mundo social textualmente mediado.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, privilegiamos a coleta de *corpus* em um curso de ingresso, assim entendidos aqueles cujos estudantes são oriundos do ambiente externo à instituição – portanto, ainda não iniciados formalmente nas práticas comunicativas organizacionais. Enquadra-se nesse critério o Curso de Formação de Soldados (CFSd) da PMMG, que teve início em setembro de 2017 e encerrou-se em abril de 2018, período ao longo do qual os dados foram coletados. O recorte temporal justifica-se pela proposta de limitar a busca de dados às experiências vivenciadas pelo profissional em sua fase de formação inicial.

O estudante que se ingressa na PMMG, proveniente do meio civil, deve receber, dessa instituição, a formação adequada para realizar as tarefas das quais será incumbido. Essa formação é propiciada no CFSd, planejado e realizado em função das competências que o profissional deverá demonstrar para realizar suas tarefas – de cunho eminentemente operacional –, mas também para gerenciar sua vida funcional e sua carreira na instituição. De forma prática, é no CFSd que o futuro soldado entra em contato com os princípios da PMMG, seus objetivos e valores, e prepara-se para orientar suas ações nos aspectos legais, técnicos e normativos que regulam as atividades da própria instituição.

Para que isso ocorra, como detalharemos no terceiro capítulo deste trabalho, a seleção e o planejamento do CFSd são orientados em função da análise psicográfica e do mapeamento de competências (MINAS GERAIS, 2016c) do soldado, estudo científico elaborado pela instituição, em convênio com a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão que, com a promulgação da Lei nº 13.675, de 11 de junho de

2018 (BRASIL, 2018a)[3], passou a integrar o Sistema Único de Segurança Pública (Susp).

A relevância acadêmica está no olhar que busca fomentar produção de conhecimentos e reflexões sobre práticas que intercorrem no letramento do profissional no contexto pesquisado, considerando, como fatores intervenientes, as circunstâncias internas das salas de aula e principalmente as do seu entorno, sob a perspectiva das experiências dos estudantes e buscadas por meio de suas próprias narrativas.

Acreditamos que os resultados da pesquisa contribuem para elucidar maneiras pelas quais as práticas vivenciadas no processo de formação inicial têm efeito no letramento profissional do soldado da PMMG. Via de consequência, acreditamos que os resultados da pesquisa contribuem para o aprimoramento das práticas que visam ao letramento profissional do policial militar em geral.

1.3 Definição do problema de pesquisa

Em razão das condições que particularizam a educação corporativa, o estudante dessa modalidade experimenta intensamente práticas de uso da linguagem próprias do ambiente profissional. Essas experiências do profissional em formação, que não ocorrem somente de forma sistematizada, mas no curso real e prático da sua inserção na comunidade discursiva, têm efeitos no letramento profissional. Apesar da diversidade e do possível alcance dessas experiências, elas ainda não foram tomadas cientificamente com vistas a considerá-las no conjunto das reflexões sobre a formação policial-militar.

Com a pesquisa, buscamos perceber nuanças dos acessos concomitantes: 1) ao didaticamente sistematizado; e 2) ao decorrente da vivência externa à sala – assim como identificar formas pelas quais se relacionam e se afetam, e seus efeitos no letramento profissional do soldado em formação.

---

[3] A Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018a), disciplina e organiza o funcionamento dos órgãos responsáveis pela Segurança Pública no Brasil, cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) e institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp), que tem como órgão central o então Ministério Extraordinário da Segurança Pública. Com a entrada em vigor da referida Lei, a SENASP, que até então era vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, passou a integrar o Susp. Em razão da Lei 13.690, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b), foi criado o Ministério da Segurança Pública, e o Ministério da Justiça e Segurança Pública foi transformado em Ministério da Justiça.

1.4 Objetivos

Geral

Compreender em que medida as práticas de letramento vivenciadas pelo policial militar no contexto do Curso de Formação de Soldados têm efeito no seu letramento profissional.

Específicos

a. identificar eventos de letramento profissional no contexto do Curso de Formação de Soldados;

b. descrever práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes no Curso de Formação de Soldados;

c. verificar as práticas de letramento vivenciadas pelos soldados em formação e sua possível relação com letramento profissional durante o Curso de Formação de Soldados.

Em função dos objetivos propostos, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa, as quais retomaremos ao final do trabalho:

a. Que eventos de letramento profissional emergem no contexto do Curso de Formação de Soldados?

b. Como se caracterizam as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados?

c. Quais são as relações entre as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados e o letramento desses profissionais durante o curso de formação?

1.5 Organização do trabalho

Neste capítulo, dedicamo-nos a contextualizar a pesquisa – salientando o seu tema –, a apresentar a justificativa de sua escolha e, por fim, a destacar os objetivos propostos e as perguntas de pesquisa.

Organizamos o segundo capítulo, dedicado à revisão da literatura que dará suporte às discussões a serem estabelecidas na pesquisa, em dois movimentos principais. No primeiro deles, dedicado à questão dos gêneros discursivos e do letramento, buscamos ressaltar o papel dos gêneros discursivos nas práticas sociais situadas nas diversas esferas de atividade, destacando exemplos contextualizados do emprego dos enunciados no trabalho policial-militar.

No segundo movimento do capítulo dedicado à revisão da literatura, recorremos a aspectos históricos da educação profissional e da educação corporativa para salientar pontos de convergência e de distanciamento das duas modalidades. O principal objetivo dessa discussão é argumentar que a formação policial-militar em Minas Gerais apresenta aspectos caracterizadores da educação corporativa os quais, ressaltados, permitem melhor compreensão sobre o fenômeno do letramento profissional no contexto analisado.

No terceiro capítulo, dedicado à contextualização mais geral do ambiente em que a pesquisa foi realizada, buscamos, com ênfase em fontes bibliográficas e documentais, retratar a formação do soldado policial-militar em Minas Gerais. O delineamento do contexto é fator necessário nas pesquisas que se dedicam ao letramento como prática situada, vez que propiciam o reconhecimento de fatores sociais e históricos institucionalmente estabelecidos no recorte da pesquisa. Trata-se de identificar contornos institucionais da formação inicial do soldado, os quais são considerados pelos informantes nos relatos de suas experiências e que também retomamos nas reflexões a respeito dos dados coletados.

No quarto capítulo, dedicado à exposição da metodologia, destacamos a pesquisa narrativa e o emprego das experiências como subsídio para pesquisas em Linguística Aplicada. Para a presente pesquisa, as experiências, que emergem das narrativas, são o

meio pelo qual acessamos os eventos e as práticas de letramento vivenciadas pelos soldados em formação na PMMG. Dessa forma, constituem dados singulares para identificar dimensões do letramento profissional sob a perspectiva que adotamos nesta pesquisa. Ainda no quarto capítulo, tratamos dos aspectos éticos envolvidos, dos procedimentos para a coleta e análise do *corpus*, da sistematização dos procedimentos realizados e de considerações complementares sobre a metodologia, estas em virtude das condições próprias do contexto pesquisado.

Iniciamos o quinto capítulo com a descrição do contexto mais específico da pesquisa. Diferentemente do que foi feito no terceiro capítulo, que apresenta um quadro mais geral, objetivamos restringir os espaços histórico e social aos limites do que foi vivenciado pelos informantes da pesquisa. Também no capítulo quinto apresentamos os dados da pesquisa e as análises que desenvolvemos. Dessa forma, o capítulo foi organizado em movimentos que nos permitissem: a) situar os informantes em contextos social, cultural e histórico específicos; b) apresentar individualmente os informantes, ressaltando suas experiências individuais de letramento profissional; c) apresentar os eventos de letramento identificados na coleta; d) descrever as práticas de letramento vivenciadas; e) apresentar e discutir os resultados da coleta realizada em um questionário *on-line* respondido por um grupo maior de estudantes com vistas a identificar eventos de letramento; f) estabelecer relações entre experiências e letramento profissional na educação corporativa, considerando o contexto pesquisado.

Na conclusão, apresentada no sexto capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa à guisa de sintetizar os resultados obtidos e demonstrar as respostas que pudemos encontrar diante dos dados obtidos. Em seguida, consideramos as contribuições do presente trabalho, especificamente voltadas para a formação do profissional no contexto da pesquisa. Em função do que pudemos conhecer mais profundamente a respeito da temática da investigação, e também, à vista das limitações do trabalho, apresentamos sugestões para pesquisas futuras. Finalmente, encerramos o trabalho com nossas considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

> *Os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes.* (STREET, 2006, p. 475).

Inicialmente neste capítulo, abordaremos as questões dos gêneros discursivos e do letramento – com aprofundamento na perspectiva do letramento como prática social. Como aspecto importante para contextualizar a pesquisa em termos mais gerais, apresentaremos breve histórico da educação profissional e da educação corporativa no Brasil.

2.1 Gêneros discursivos e letramento

Os construtos *gênero* e *letramento* são centrais, e portanto frequentes, em pesquisas anteriores que tratam do uso da linguagem em contextos específicos. No entanto, entendemos ser necessário retomá-los quando pretendemos desenvolver estudos como o que apresentamos. Isso ocorre porque gênero e letramento podem ser percebidos sob matizes diversos que acabam por singularizar o entendimento tomado pelo pesquisador e, via de consequência, a forma pela qual contribuem para que se observem os dados coletados.

Dos estudos sobre letramento, retomaremos as origens do conceito, inicialmente no contexto brasileiro, e destacaremos a concepção de letramento como prática social, uma vez que nela balizaremos nossas discussões sobre o letramento profissional.

2.1.1 Os gêneros discursivos e a sua relação com as atividades humanas

Neste trabalho, assumimos o conceito de gênero proposto por Bakhtin (2016[1979]) e Volochínov/Círculo de Bakhtin (2017[1929]) por entendê-lo como orientador das discussões que se seguirão a respeito dos enunciados como mediadores da comunicação humana.

A respeito de decisão terminológica, alguns pesquisadores estabelecem discussões decorrentes do lugar teórico marcado pela adoção da expressão *gêneros textuais* ou *gêneros discursivos*. Recentemente, Bezerra (2017) propôs-se a retomar o debate em razão de perceber certa flutuação no emprego dos termos e para ressaltar lugares teóricos enfatizados pela decisão para, finalmente, posicionar-se a respeito.

O pesquisador credita a Rojo (2005) a ação referencial nos debates que se seguiram e, por isso, recorre à linguista para destacar a perspectiva que estabelece a classificação dicotômica em virtude de duas vertentes "enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana" (ROJO, 2005, p. 185). Rojo (2005) esclarece que a primeira vertente, que denomina teoria dos *gêneros do discurso* – ou *gêneros discursivos* –, é marcada pelo interesse nas situações de produção e nos aspectos sócio-históricos. Na segunda vertente, denominada teoria dos *gêneros de textos* – ou *gêneros textuais* –, o interesse está na descrição da materialidade textual.

Para Rojo (2005), a decisão dos pesquisadores alinhados com a vertente dos gêneros discursivos está vinculada à visada na situação enunciativa, com ênfase na finalidade e na apreciação valorativa do enunciador inserido em determinado lugar histórico e social. Esse é o viés pelo qual os pesquisadores dos gêneros discursivos podem chegar, quando necessário, a certas regularidades dos enunciados.

Bezerra (2017) percebe no trabalho de Dias *et al.* (2011) a escolha do termo *gênero discursivo* a partir do estudo de pesquisadores de origem francófona[4]. A seu turno, o pesquisador ressalta o emprego feito pelos pesquisadores de origem aglófona[5]. Observa que estes apenas empregam os qualificadores *textual* ou *discursivo* quando é necessário debater questões conceituais. Em regra, restringem-se ao emprego do termo *gênero*[6].

Bezerra (2017) é cauteloso ao tratar de funções da dupla terminologia – uma vez que poderia ser tomada, equivocadamente, como o reconhecimento da existência de dois objetos distintos – e conclui que a mais importante delas é firmar a vinculação teórica adotada pelo pesquisador que aborda o enunciado. Para o pesquisador, os gêneros são

---

[4] Jean-Paul Bronckart, Jean-Michel Adam, Rojane Roxo, etc.
[5] John Swales, Carolyn Miller, Vijak Bhatia, Charles Bazerman, etc.
[6] Não escapa a Bezerra (2017), o reconhecimento de que, em língua inglesa, o termo gênero que remete aos enunciados (*genre*) não requer especificador para distinguir-se de gênero social (*gender*).

tanto discursivos quanto textuais e a "maior ou menor concentração no texto, assim como a maior concentração no contexto, na sociedade ou no discurso, não se dá de forma dicotômica, mas se define em função dos interesses teóricos e aplicados de cada abordagem e até de cada pesquisa em particular" (BEZERRA, 2017, p. 32).

Nesta pesquisa, optamos pela terminologia *gêneros discursivos* em razão de direcionarmos nosso olhar mais atento para as dimensões contextuais, observadas em função dos aspectos sociais e históricos configurados nas práticas sociais mediadas pelos enunciados verbais. A dimensão *textual* desse objeto transparece nas discussões sobre os gêneros descritos na pesquisa, principalmente quando mencionados pelos informantes.

Para Bakhtin (2016[1979]), a questão dos campos[7] é necessária para entender que os gêneros ocorrem nos diversos meios sociais das atividades humanas. As especificidades dos campos têm efeito não somente em um repertório mais frequente de gêneros, mas também nos seus aspectos temáticos (semântico-objetais), estilísticos e composicionais. Nesses termos, a apropriação dos gêneros de determinado campo é condição para que as pessoas participem plenamente das atividades que ali se desenvolvem.

Gêneros são enunciados concretos, relativamente estáveis, dotados de condições específicas de conteúdo, de estilo e de construção composicional (BAKHTIN, 2016[1979]) que somente podem ser compreendidos a partir do seu vínculo com uma situação específica de comunicação (VOLOCHÍNOV/CÍRCULO DE BAKHTIN, 2017 [1929]). Na perspectiva Bakhtiniana, os gêneros correspondem a determinadas condições e situações de comunicação (BAKHTIN, 2016[1979]) nos diversos campos (BAKHTIN, 2016[1979]) e, assim, devem ser abordados na realidade social em que ocorrem em relação com as atividades humanas, uma vez que estão estreitamente vinculados ao seu envolvimento social (MARCUSCHI, 2008a).

---

[7] Na tradução de Bakhtin (2016[1979]) pela qual nos orientamos neste trabalho, encontramos o termo *campo* que, em traduções anteriores da obra do pesquisador russo (BAKHTIN, 2011[1979]); 2003[1979]), alternava-se com o termo *esfera.* O sentido de *esfera* e *campo* nas traduções de Bakhtin parece aproximar-se de *domínio discursivo*, entendido como "uma esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que organizam respectivas formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão" (MARCUSCHI, 2008a, p. 194) e são contextos estruturados e contextualizados nos quais os letramentos são aprendidos e utilizados (BARTON; HAMILTON, 2000).

As definições fundadoras de Bakhtin (2016[1979]) e Volochínov (2017[1929]) permanecem orientadoras de discussões e de novas formulações sobre gêneros. Nesse sentido, estudos que se sucederam vêm agregando formas de pensar e reconhecer esse construto, por exemplo, à luz das tecnologias digitais, como é o caso de Kress e van Leeuwen (1996) e de Kress (2010). Nessa perspectiva, é necessário considerar estudos que ampliam a leitura que se faz do construto gênero, reconhecendo, nos termos de Kress (2010), os diversos modos de representação[8] que, incorporados aos enunciados, repercutem efeitos de sentido nos processos de interação. Nesse sentido, as imagens, as cores, o *layout*, são alguns elementos constituintes dos gêneros discursivos, selecionados em razão do domínio e do tempo em que são empregados na comunicação humana. A apropriação de um determinado gênero como mediador da interação implica a identificação e o reconhecimento dos efeitos da estilística multimodal que seja própria do enunciado.

Ao mesmo tempo, se as definições originárias do Círculo de Bakhtin ainda permanecem válidas, o aprofundamento nas formas como olhamos para os gêneros, ainda em constante diálogo com os pensadores russos, nos permite tomar esses enunciados como uma entre diversas fontes para entender fenômenos das atividades humanas. Se o interesse do pesquisador perpassa pela linguagem humana, é indispensável retomar a questão dos gêneros, instrumentos constitutivos da interação verbal.

No contexto do trabalho com a escrita, Barton (2007) define gêneros como convenções socialmente construídas, ou seja, para *fazer coisas* coerentes com as propostas de quem escreve. O uso da escrita e da leitura, assim, é feito de uma forma determinada para alcançar um dado objetivo em tempo e lugar específicos. (BARTON *et al*., 2007). O pesquisador ressalta, porém, a necessidade de considerar o conceito mais amplo de *discurso*, uma vez que permite dilatar as percepções sobre as formas como a língua é usada – pois a língua é apenas uma parte de qualquer interação social (BARTON, 2007, p. 75). Barton (2007) entende que os discursos são facilmente entendidos por pessoas

---

[8] Conforme Kress (2010, p. 79), um modo de representação é um recurso semiótico forjado social e culturalmente para a criação de sentido. Neste sentido, todo texto é multimodal, o que significa que ele é constituído por vários modos semióticos de representação (SOUZA; BAMBIRRA; RACILAN; SILVA, 2016). Os cinco modos de representação existentes são: linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial (KRESS; van LEEUWEN, 2006 [1996]).

que transitam no meio em que são produzidos, e quando acessados por pessoas estranhas a esse meio, aspectos referentes ao uso linguístico podem ocasionar problemas. A questão central do pesquisador é que as discussões devem ultrapassar o nível das prescrições e descrições dos aspectos estruturais e das propriedades dos gêneros.

Na mesma linha, Gee (2011, p. 123) afirma que nenhum texto explicita totalmente seu sentido. Está implícito, nas práticas de leitura e escrita, que leitor e emissor compartilham alguns conhecimentos que os permitem fazer inferências óbvias e "preencher lacunas" do enunciado. A possibilidade de fazer inferências decorre de conhecimentos do contexto, portanto, demanda reconhecer limites necessários dos sentidos do enunciado.

Atribuímos aos gêneros produzidos nas situações de trabalho o papel de, como propõem Barton e Hamilton (2000), instrumentos para alcançar objetivos e mediar as experiências das pessoas (BARTON, 2007). Se aprender sobre os gêneros especializados de uma área específica da vida propicia conhecimento avançado sobre essa mesma área (BARTON *et al*., 2007), o acesso aos enunciados do ambiente de trabalho é processo necessário para a formação do profissional. Portanto, sua apropriação pelos profissionais em formação deve ser orientada no sentido de permitir-lhes reconhecer a importância da adequada produção como parte de suas atribuições funcionais, ou seja, como parte da rede de enunciados por meio dos quais agem enquanto profissionais. O domínio dos gêneros do mundo do trabalho corresponde, assim, a um dos processos imbricados ao letramento do profissional.

A apropriação dos gêneros discursivos institucionais ocorre em processo simultâneo com a assimilação de valores da dada comunidade e, ao mesmo tempo, os gêneros discursivos são recortes por meio dos quais é possível perceber como os emissores atribuem significado às diversas práticas sociais. O policial em formação passa a conhecer formas de realização de práticas descritas no rol de suas competências profissionais e, por meio da linguagem, configurada nos enunciados típicos, mostra-se (mais ou menos) legitimado para o exercício de suas tarefas, uma vez que o domínio de um gênero discursivo não corresponde ao domínio de forma linguística "e sim uma

forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares" (MARCUSCHI, 2008a, p. 154).

O gênero discursivo, segundo Bakhtin (2016[1979]), representa a "posição ativa" do falante em determinado campo de sentido – é o que o filósofo russo denomina conteúdo semântico-objetal, o primeiro elemento do enunciado, determinante dos aspectos estilístico-composicionais. Cada gênero discursivo, que somente ocorre em função de outros gêneros que o precederam, desempenha a resposta do falante ao estímulo daqueles com os quais dialoga.

Dessa forma, para Bakhtin (2016[1979]), "a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (do autor) centradas no objeto do sentido" (*ibid.* p. 47), o que autoriza dizer, com Marcuschi (2008a), que os gêneros discursivos "operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual" (MARCUSCHI, 2008a, p. 154).

O elemento expressivo, segundo a compor o enunciado, conforme Bakhtin (2016[1979]), representa a "relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado" *(ibid*., p. 47), ou, em outras palavras, inexiste um enunciado absolutamente neutro. O aspecto expressivo, no entanto, não está nas palavras e nas orações, pois estes sim são neutros em avaliação real determinada. Palavras e orações deixam de ser unidades da língua e se configuram em enunciados acabados quando pronunciadas com entonação expressiva, no curso do diálogo com outros enunciados que o precedem e sucedem, na visada que determina o direcionamento a um determinado destinatário.

A *performance* do soldado em formação, e a do soldado formado, no que se refere às práticas sociais mediadas pela linguagem verbal, não depende exclusivamente de acessar um ou outro gênero discursivo como modelo de realização de linguagem. É necessário que ele (re)conheça a cadeia em que se insere cada gênero discursivo, identifique as possíveis demandas de ordem prática que determinaram sua utilização, assim como os possíveis efeitos de sua realização, perante destinatários projetados em

função da atitude responsiva imediata ou posterior. Em decorrência disso é necessário que se conscientize de que, mesmo quando interage por meio de gêneros discursivos bastante padronizados, expressa sua própria visão de mundo a respeito dos objetos com os quais se relaciona – e, como se trata de gêneros institucionalizados, a ideologia da corporação à qual representa.

Tomando o caso do contexto de trabalho para tratar de letramento, Marcuschi (2008b, p. 20) aponta o fato comum de, no ambiente profissional, haver sempre alguém especializado nas atividades de produção textual. A esse integrante da equipe de trabalho, os profissionais de diversos níveis hierárquicos recorrem quando a demanda do trabalho exige a produção de textos.

Para melhor aproximar as discussões de Marcuschi (2008b) do contexto em que a pesquisa de desenvolve e dos objetivos aos quais a revisão da literatura busca dar suporte, faremos um aparte para tratar das considerações que reportam ao caso da PMMG. O aparte é adequado neste ponto do trabalho justamente porque a afirmação do pesquisador sobre a existência de um profissional especializado em produzir textos parece-nos corresponder ao que é possível em certos ambientes profissionais da instituição na qual desenvolvemos a pesquisa.

É o caso dos ambientes destinados às chamadas funções administrativas, cuja destinação eminentemente burocrática faz projetar certos gêneros como instrumentos necessários e caracterizadores do exercício do trabalho – por meio do gênero ofício, as autoridades públicas se comunicam entre si e com os cidadãos; por meio dos editais, as autoridades tornam públicas a realização de certames de naturezas diversas; por meio de atos de distintas finalidades, as autoridades concedem direitos, aplicam sanções, etc. Esses ambientes essencialmente administrativos são propícios para que os próprios profissionais sejam selecionados em razão do seu letramento para lidar com tarefas burocráticas. É corriqueiro, também, como exemplifica Marcuschi (2008b), que as equipes sejam compostas por profissionais, como as secretárias, cuja habilidade para produzir textos seja orientadora das suas atribuições no local de trabalho.

Refletir sobre as constatações expostas por Marcuschi, (2008b), no entanto, pode levar à conclusão de que elas não se aplicam a contextos profissionais em que, distantes dos

ambientes burocráticos físicos, os profissionais não possam atribuir a produção de textos a alguém reconhecido por sua especialização fazê-lo. Esse parece ser o caso dos policiais que exercem funções na área operacional da polícia, como exemplificaremos com um exemplo hipotético de caso que demanda a elaboração do boletim de ocorrência (BO) e com o qual encerraremos este capítulo.

Tendo comparecido a um local de ocorrência, o policial finaliza seu trabalho com a produção textual do BO. Em regra, a equipe de policiais é pequena – dois, três policiais – e algumas vezes o policial trabalha só. Nesses casos, a situação determina que a produção textual seja concluída por um dos policiais presentes, algumas vezes em razão da posição hierárquica que ocupa, mas não há garantia de que o redator detenha a reconhecida especialização para fazer isso. Situações como essa, e outras decorrentes das atividades profissionais em diversas instituições, expõem a necessidade de que o profissional esteja seguro para lidar com os gêneros escritos do seu trabalho, pois a ele recaem as responsabilidades e as consequências dessa prática social.

Uma das tarefas rotineiras do soldado formado pode ser sumarizada, grosso modo, com o *atendimento e a resolução de uma ocorrência policial*. A expressão *atender e solucionar a ocorrência*[9] pode sugerir atos simples, duas ações singulares, e por isso pode encobrir a série de letramentos demandados para sua realização. Tomando um caso hipotético de dois policiais militares que executam[10] atividade operacional de policiamento motorizado, podemos procurar levantar uma série de tarefas que, mediadas pela interação verbal, devem ser realizadas em razão da notícia de uma ocorrência policial. Para esse exercício tomaremos um recorte temporal que se inicia com a comunicação do fato aos policiais de serviço.

Há várias formas pelas quais um policial militar pode ser acionado para o atendimento de uma ocorrência policial. Isso decorre, essencialmente, das condições em que as pessoas que recorrem à polícia se relacionam com o fato – condições estas que incluem

---

[9] O edital de concurso público para admissão ao Curso de Formação de Soldados da PMMG (CFSd) no ano de 2017 (MINAS GERAIS, 2016a) descreve sumariamente, como uma das atribuições do soldado formado, "atender e solucionar ocorrências policiais de modo a manter ou restabelecer a ordem pública". Mais adiante neste trabalho, voltaremos às atribuições do cargo em vista dos letramentos profissionais durante o CFSd.

[10] O verbo *executar*, neste contexto, remete ao emprego em uso na instituição para significar a *realização* do policiamento.

os próprios recursos disponíveis para o acionamento policial. Considerando que os policiais em questão foram acionados via central de comunicações da polícia, a informação sobre a ocorrência lhes chega via rádio de comunicações, em linguagem oral, com dados do endereço e a síntese dos acontecimentos – retextualizados pelos próprios profissionais que, em serviço na central de chamadas policiais, intermedeiam o contato do solicitante com os policiais que serão encaminhados ao local da ocorrência.

Nesse contato verbal oral via rádio de comunicações, os interlocutores se utilizam de formas convencionadas institucionalmente para informar, acusar recebimento, solicitar esclarecimentos, sinalizar o deslocamento para o local da ocorrência e quaisquer outras necessidades comunicativas[11]. As interlocuções entre central e equipe policial são, em regra, abreviadas e intermediadas por códigos e termos-chave, em um diálogo que, em exemplo simples, poderia ocorrer da seguinte forma:

Central : 3798, é o CICOp.
3798 : QAP.
COPOM : 3798, dirija-se à Praça Floriano Peixoto para um B 08.021[12]. Autor é marido da vítima.
3798 : QSL.

Para que essa interação inicial se efetive da maneira esperada, os interlocutores devem reconhecer-se como equipe designada pelo prefixo identificador da sua viatura policial – no caso, 3798 –, conhecer os significados das abreviações do chamado *código Q* – as quais, no exemplo acima, são utilizadas nas siglas QAP e QSL. Devem, também, conhecer o significado das codificações das naturezas das ocorrências policiais – no exemplo, B 08.021. Dessa forma, os sentidos resultantes da interação acima seriam assim entendidos:

---

[11] O contato via rádio pode ocorrer em outras ocasiões do atendimento e necessariamente ocorre ao final dele – ocasião em que o policial comunica que o fato foi solucionado e informa quais providências foram adotadas, contudo, para fins desta discussão, manteremos a exemplificação apenas no início do atendimento.

[12] Pronuncia-se *bravo zero oito zero vinte e um*. A letra B remete ao grupo de ocorrências contra a pessoa, os dígitos 08, que se seguem, indicam que o fato está descrito na Lei de Contravenções Penais, e os três últimos dígitos (021) indicam o artigo da Lei que codifica o fato.

Central : Equipe da viatura 3798, falo do Centro Integrado de Comunicações Operacionais.

3798 : Estamos *na escuta*!

Central : 3798, dirija-se à Praça Floriano Peixoto para uma ocorrência contra a pessoa, tipificada no art. 21 da Lei das Contravenções Penais, ou seja, vias de fato/agressão. O agressor é marido da vítima.

3798 **:** Entendido!

Preparada para *atender* à ocorrência, a equipe de policiais deve estar ciente das medidas que deve adotar e estar habilitada para fazê-lo. No caso em questão deve, antes de tudo, *prestar socorro* à vítima, *removendo-a* com segurança para o atendimento médico se não houver outro órgão especializado no local da ocorrência. Deve *dar voz de prisão* ao autor[13] do fato, *assegurando-lhe os direitos constitucionais*, *recolher* materiais relacionados à ocorrência, a exemplo de armas ou objetos utilizados na agressão. Deve *relacionar pessoas*[14] que testemunharam o fato ou que possam prestar informações sobre ele. Deve c*ontrolar o fluxo* de pessoas e o trânsito de veículos, se necessário, assim como *redigir e registrar* o boletim de ocorrência[15].

Os termos que destacamos no parágrafo anterior indicam, ainda que de forma simplificada, ações profissionais desempenhadas pelos policiais na ocorrência fictícia. A listagem, porém, não especifica cada uma dessas ações. Para prestar socorro à vítima, além de dominar conhecimentos básicos de primeiros socorros – avaliar a gravidade, a viabilidade e a urgência de eles mesmos entrarem em contato físico com a vítima, as técnicas aplicáveis ao caso – deve interagir verbalmente com ela, caso esteja consciente, para colher informações sobre seu estado físico e sobre a agressão sofrida – com vistas a socorrê-la e, posteriormente, relatar o fato.

Para dar *voz de prisão ao autor*, os policiais devem utilizar-se de forma bastante padronizada de expressão e entonação, o que corresponde a declará-lo preso, indicando os motivos e as condições em que isso ocorre. Essa tarefa deve ser feita de maneira tal que o próprio agressor se reconheça preso, mesmo antes que qualquer medida física por

---

[13] Termo convencionado, nos gêneros discursivos policiais que relatam as ocorrências, para denominar a pessoa a quem se atribui a prática do ato.
[14] O termo *relacionar* tem o sentido de identificar, listar e coletar dados para fins do registro do fato.
[15] No exemplo citado, as providências são descritas em norma interna da instituição.

parte dos policiais cerceie sua liberdade de ir e vir. A voz de prisão deve ser acompanhada da indicação expressa do local para onde a pessoa presa será encaminhada, dos seus direitos de permanecer calado e de ser assistido pela família e por um advogado e, ainda, da informação de que, na delegacia, o preso poderá indicar um familiar ou outra pessoa para ser comunicada da prisão. Também a pessoa presa será consultada sobre sua versão dos fatos para registro no boletim de ocorrência.

Para a realização das tarefas anteriores, ressaltam-se, à primeira vista, as interações orais, muitas vezes padronizadas até mesmo nos manuais de treinamento policial que expressam exemplos de ações verbais – que denominam *verbalização* – para algumas situações da abordagem policial, a exemplo da abordagem de pessoas em veículos, a pé, etc. Os gêneros discursivos orais mobilizados para a realização dessa tarefa podem ser abordados em disciplinas como Direitos Humanos e Técnica Policial Militar. Os gêneros discursivos escritos empregados nesses mesmos atendimentos são estudados, no CFSd, em disciplinas específicas que privilegiam a produção de textos escritos. No curso em que desenvolvemos a pesquisa, foi denominada Redação Operacional.

Alguns gêneros discursivos escritos podem ser produzidos em razão do atendimento de uma ocorrência como a que tomamos como exemplo. Em uma ocorrência cuja natureza seja vias de fato/agressão, podem estar presentes condições para que o fato seja registrado por meio do boletim de ocorrência (BO) ou mesmo do termo circunstanciado de ocorrência (TCO). Cabe ao policial militar encarregado do atendimento, avaliar qual dos gêneros discursivos deve ser formulado, ciente de que não somente o texto, mas as providências no local do fato e as consequências do registro estão imbricadas à decisão.

O termo circunstanciado de ocorrência é um gênero textual recentemente incluído nas práticas discursivas da PMMG. Tem em comum com o BO o fato de ser redigido em função de uma ocorrência policial e, como fins institucionais, o efeito de reduzir o tempo de empenho do policial e os custos logísticos em razão do atendimento. São, em regra, naturezas de ocorrências que podem ser registradas por meio do TCO as que se referem a crimes e contravenções[16] de menor potencial ofensivo, assim consideradas aquelas cujas penas máximas não ultrapassam dois anos, conforme está descrito na Lei

[16] Crimes e contravenções são infrações penais.

nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais (BRASIL, 1995).

O TCO não é destinado a um delegado de polícia, mas a uma autoridade do Poder Judiciário, em regra, dos Juizados Especiais Criminais, nas localidades em que esse órgão está presente. De forma prática, quando o policial militar lavra o TCO, além de contar o fato, formaliza vontade da vítima de representar contra o autor, os compromissos de ambos, autor e vítima, em comparecerem a uma audiência, com a presença da autoridade do Poder Judiciário. A audiência em questão é agendada no local do atendimento da ocorrência, e vítima e autor são formalmente notificados do local, da data e do horário em que devem estar presentes.

O efeito prático desse procedimento é que nem vítima nem autor são conduzidos à presença do destinatário do documento. Ambos são liberados pelo policial, e não há, portanto, deslocamentos para registro imediato do TCO. Os resultados esperados pela instituição estão relacionados à mais ágil liberação do policial para atendimento de outras ocorrências, economizando custos do deslocamento, e a ação no sentido de assegurar que a demanda será de forma mais célere tratada pela autoridade judiciária.

Não é, porém, mera escolha do policial militar a produção do TCO ou do BO. No caso que exemplificamos anteriormente, apesar de estar presente uma contravenção de menor potencial ofensivo[17], sobrepõe-se, ao menos, uma circunstância que impede que o assunto seja encaminhado via TCO. Trata-se de uma ocorrência que se enquadra na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher[18], caso em que não se aplica a produção do TCO pela PMMG em razão dos seus desdobramentos.

O policial responsável pelo atendimento, portanto, deve ser capaz de perceber que, no caso em questão, deve registrar o fato por meio do BO. Para fazê-lo, deve recuperar as informações que colheu das pessoas envolvidas no fato e nas que o testemunharam; retomar informações sobre o que ele mesmo viu e providenciou; organizá-las de forma a suprir o destinatário de dados necessários e suficientes – sem excessos e sem omissões;

[17] Pena: prisão simples, de quinze dias a três meses, conforme a Lei de Contravenções Penais.
[18] Chamada Lei Maria da Penha.

relatá-las de acordo com os padrões institucionalmente convencionados para o gênero discursivo que produz. Para operacionalizar a produção, no caso da PMMG, deve ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos apropriados, uma vez que, nessa instituição, o BO é produzido em um sistema informatizado, com recursos da *internet* – denominado Registro de Eventos de Defesa Social (REDS).

Estão envolvidos na prática social desempenhada por meio do BO não somente o ato de relatar, mais todos os efeitos que se formalizam e que se sucedem ao registro da ocorrência, como a prestação de socorro à vítima, a prisão do autor, o asseguramento de seus direitos, a formalização da presença e da ação policial, o incitamento à ação do destinatário do gênero discursivo – agora incumbido de apurar, esclarecer e dar os encaminhamentos que permitam as ações do Poder Judiciário.

O preparo para a atuação no local da ocorrência, assim como para o exercício de todas as tarefas a cargo do soldado, é um objetivo do curso de formação desse profissional. A formação deve ser planejada e desenvolvida de forma tal que as experiências nele vivenciadas pelo estudante sejam adequadas para que o egresso seja capaz de realizar, adequada e conscientemente, as atribuições do cargo de soldado.

2.1.2 Letramento: o conceito e sua evolução no Brasil

Considerando que a questão do letramento orienta as discussões nesta pesquisa, abordaremos a evolução do conceito, iniciando pela forma como esta ocorreu no Brasil, mas convergindo para o surgimento da concepção de letramento em pesquisas estrangeiras. Nosso destaque inicial aos pesquisadores brasileiros tem o objetivo de salientar leituras e estudos que têm efeito direto nas concepções orientadoras dos processos de letramento desenvolvidos no país e que são, portanto, ainda que indiretamente, influenciadoras das práticas de letramento desenvolvidas no ambiente pesquisado.

Quanto ao surgimento do neologismo *letramento* no Brasil, Tfouni (2010) recupera o fato de que, na década de 1980, as primeiras leituras sobre o assunto chegaram ao país por meio de publicações que tratavam de *literacy* nas obras de Street (1984, 1993), Goody (1968, 1977; 1986; 1987); Greenfield (1972) e nas traduções das pesquisas de

Luria (1977) e Vygotsky (1984). Não havia nessas obras, porém, segundo Tfouni (2010), consenso sobre o entendimento de *literacy*. Essa localização temporal da adoção do termo ao Brasil e a constatação de que as fontes originárias que tratavam do assunto ainda não haviam encontrado um ponto pacífico sugere que as discussões que aqui se estabeleceram desde então coexistiram com as que se faziam em outros contextos espaciais.

Refletindo sobre o conceito de alfabetização, Soares (2013[1985])[19] demonstra inquietação com os sentidos atribuídos ao termo, ora entendido como aquisição da língua escrita, ora como desenvolvimento da língua. A partir da primeira perspectiva, tomada pela pesquisadora como ponto de partida para suas análises, o conceito de alfabetização corresponderia ao processo mecânico de codificação da língua de forma escrita – o escrever – e de forma oral – o falar. À visão sobre essa mesma perspectiva, acrescenta o conceito de que alfabetização também se relaciona ao processo de compreensão e de expressão de significados por meio do código escrito ou do falado.

É, no entanto, tratando da necessidade de considerar o aspecto social da alfabetização, que se contrapõe ao caráter individual das duas primeiras perspectivas, que Soares (2013[1985]) põe em destaque a dependência da alfabetização a fatores de ordens cultural, econômica e tecnológica.

Reportando ao surgimento de *letramento* no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, o que se dera na segunda metade dos anos 80, Soares (2012a[1998]) afirma que o termo, na acepção que passou a receber nas abordagens que o relacionam ao ensino e à aprendizagem, tem origem no vocábulo da língua inglesa *literacy*, que remete ao "estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever" (SOARES, 2012a[1998], p. 17) e aos efeitos sociais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos culturais que a aquisição da escrita acarreta para o indivíduo inserido nas práticas sociais. Dessa forma, Soares (2012a[1998]) encontra respostas para suas interrogações, ressaltadas nas primeiras reflexões sobre alfabetização (SOARES, 2013[1985]), quando

[19] O texto mencionado nesta revisão foi publicado originalmente em 1985 e tornou-se, no Brasil, uma das referências para os estudos que se preocuparam, desde então, em distinguir alfabetização de letramento, embora ainda não nomeasse o segundo termo (SOARES, 2004, p. 5). Dada a proposta de retomar a evolução do conceito, optamos por destacar as datas em que essa e outras referências foram originalmente publicadas, orientados pelo entendimento de que situá-las no momento histórico de divulgação lhes ressalta a importância como fomentadoras de reflexões no ambiente acadêmico.

denunciava a insuficiência do termo para dar conta do caráter complexo e contínuo da apropriação da leitura e da escrita pelo indivíduo.

A questão do vínculo entre letramento e meio social, para além do ambiente formal da escola, conduz a pesquisadora a percebê-lo como "o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como as habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2012c[1998], p. 72). Em outras palavras, como um conjunto de práticas sociais, desenvolvidas em um dado contexto social em que a leitura e a escrita estão envolvidas.

Soares (2012b[1998]) destacava que o termo *letramento* ainda não estava dicionarizado, e que a responsável pelo seu primeiro emprego fora Kato (1986). A menção a que Soares (2012b[1998]) se refere figura logo na apresentação da obra, na afirmação de que "a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita" (KATO, 1986, p. 7). Nessa menção, Kato (1986) ainda não define letramento, porém, o faz no capítulo destinado ao vocabulário crítico da obra: "letramento: processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura" (KATO, 1986, p. 140).

Propondo-se a ampliar as discussões sobre letramento, Soares (2010), reflete sobre os diferentes conceitos que o termo pode assumir em razão do ponto de vista – linguístico, psicológico, educacional e antropológico. Na perspectiva da linguística, o letramento remete aos aspectos que distinguem a língua escrita da língua oral. (SOARES, 2010, p. 57). Sob a visada da psicologia, são "as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos" (*idem*), enquanto, a perspectiva educacional, pedagógica, vê o letramento como "as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (*idem*). Na perspectiva antropológica[20], letramento é entendido como "as práticas sociais de leitura e de escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura" (*idem*).

[20] Soares (2010) sugere que, no entendimento tomado na perspectiva da antropologia, o termo *letramento* deveria ser substituído por *cultura escrita*.

A questão sobre o surgimento e a adoção do termo *letramento* no português brasileiro também é acompanhada por Rajagopalan (2014), atento para o fato de que, no português de Portugal, o termo preferido é *literacia*. O pesquisador também destaca que a palavra originária, *literacy*, não tem o efeito de, em língua inglesa, distinguir alfabetização de letramento, uma vez que são os termos qualificadores os responsáveis por conferir sentidos específicos ao vocábulo – *narrow* ou *broad*, *autônomo* ou *ideológico*. O aspecto a ser sinalizado por Rajagopalan (2014) é que não se trata de modernização do termo empregado, ou de "alargar ou ampliar o escopo, mas de adotar uma postura radicalmente nova" (RAJAGOPALAN, 2014).

A postura ressaltada por Rajagopalan (2014) está na visão de letramento que se distancia do aspecto cognitivo, predominante nas abordagens iniciais de Soares (2012a [1998]; 2012b[1998]), e que se encaminha para a noção de prática social nos estudos que se sucederam e aos quais retornaremos mais adiante neste capítulo.

Também abordando discussões terminológicas, Kleiman (2008) trata dos termos *Novos Estudos do Letramento* e *Estudos do Letramento*, os quais se alternam nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. A pesquisadora explica que o qualificador *Novos* [*New*] aplica-se à origem dos estudos nas localidades em que o termo *literacy* não permitia a distinção de sentidos. No Brasil, o neologismo *letramento* distanciou-se de *alfabetização*, não havendo motivos para agregar o adjetivo *novos*. A pesquisadora defende, portanto, que a expressão a ser utilizada nas pesquisas brasileiras é *Estudos do Letramento*.

Kleiman (1995) também discute a complexidade do conceito de letramento com base em reflexões sobre o desenvolvimento das capacidades discursivas que o indivíduo precisa exercitar para lidar com variados textos, orais ou escritos, em função da diversidade de gêneros textuais em circulação, tomando como referência os eventos e as práticas de letramento desenvolvidas na escola. A pesquisadora constata que agências de letramento outras, além da escola, como o lugar de trabalho, são responsáveis por distintas formas de letramento. Assim, também a partir de Kleiman (1995), podemos delinear os ambientes de educação corporativa como instâncias de letramento do profissional, embora devamos estar atentos para o alerta de que, mesmo no contexto

organizacional, o processo não ocorre somente em ambientes formalmente destinados a atividades de ensino e aprendizagem.

Também para Rojo (2009), o termo *letramento* recobre práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita em ambientes que não se restringem ao universo escolar. Nesse sentido, o letramento se estende aos diversos meios sociais em que o indivíduo transita e às diversas práticas pelas quais se utiliza da linguagem.

As práticas de linguagem presentes na sociedade também são orientadoras das discussões que Tfouni (2010) estabelece sobre letramento, enfatizando sua visão de que o letramento não pode ser reduzido aos usos sociais da leitura e da escrita, muito menos pensado a partir da distinção oral e escrito. Dessa perspectiva também se reconhece que não somente na escola, ou em outros contextos formais e informais, ocorrem as práticas sociais que permeiam o letramento.

O letramento tem sido objeto de estudos sob enfoque e conceitos distintos o que, de acordo com Street (2009), demonstra que o termo vem se modificando, ou se ampliando, com o passar do tempo. Isso tem implicações nas maneiras pelas quais o letramento é entendido nas diversas pesquisas, nos métodos utilizados nesses estudos e nos seus objetivos – refletir sobre o significado, entender suas funções no desenvolvimento humano, esclarecer como ensiná-lo, por exemplo. Street (2009) entende que delimitar as tradições dos estudos sobre letramento pode contribuir para que estudiosos percebam as diferentes abordagens e as consequências de adotá-las.

Street (2009) propõe a distinção de quatro abordagens, as quais citaremos sinteticamente: a) letramento e aprendizagem – interessada nas formas como a criança aprende a escrever; b) abordagem cognitiva do letramento – ou nas consequências cognitivas do letramento, abordagem originada na crença, superada posteriormente, da existência de uma *grande divisão* entre letrados e não letrados; c) letramento como texto: multimodalidade e multiletramento – o que representa focar o letramento em função dos textos que são produzidos e consumidos por pessoas letradas com o interesse de propiciar aos estudantes oportunidades para acessar os gêneros da contemporaneidade, dominando modos diversos em que a linguagem se configura; d)

letramento como prática social, abordagem associada a uma perspectiva etnográfica e à qual dedicamos a próxima subseção desta pesquisa.

2.1.3 Letramento como prática social

Com o objetivo de retomar as origens dos *Estudos do Letramento*, os quais influenciaram sua coexistência com as pesquisas iniciadas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, propomo-nos a registrar breve histórico desse percurso. Como já antecipamos, os *Estudos do Letramento* desenvolvimentos no Brasil correspondem aos *Novos Estudos do Letramento – New Literacy Studies* – termo empregado em países onde a língua inglesa não distinguiu vocábulo para o termo *literacy*[21].

Segundo Gee (2015b) os *Novos Estudos do Letramento (NEL)*[22] fazem parte de um movimento que, originado nos anos 1980, repercutiu em uma ampla *virada social* que passou a considerar a linguagem, o letramento, o conhecimento e a aprendizagem em função de práticas sociais e culturais. Gee (2015) conta que os *Novos Estudos do Letramento* foram iniciados por um grupo de pesquisadores, provenientes de áreas de pesquisas diversas – linguística, história, antropologia, retórica, psicologia cultural e outras. A questão inicial desses pesquisadores estava na oposição à então vigente abordagem de *literacy*[23] como um fenômeno mental e cognitivo. O grupo de pesquisadores percebia, em discordância com o pensamento da época, que *literacy* era um fenômeno sociocultural, portanto, ocorrido em distintas formas de participação social. Dessa forma, estudar *literacy* supunha considerar, para além dos aspectos cognitivos, os culturais, sociais, históricos e institucionais (GEE, 2015).

Nessa perspectiva, os leitores e produtores de texto estão engajados em práticas sociais ou culturais em que a linguagem é utilizada, e essa mesma linguagem é empregada de formas distintas nas diferentes práticas. Não se trata das meras ações de ler e de escrever, mas de *fazer coisas* (GEE, 2015, p. 36) por meio dos textos. Esse pensamento foi de encontro às abordagens que consideravam a existência de uma única forma, a "correta", de usar textos na vida cotidiana. Colocou-se em confronto, assim, com a ideia

---

[21] Como já esclarecemos, a adoção do termo Estudos do Letramento, para tratar do conceito no Brasil, resulta da nossa concordância com Kleiman (2008).
[22] Ou *Novos Estudos dos Letramentos*, como veremos mais adiante.
[23] Mantivemos a expressão em língua inglesa para ressaltar que, naquele contexto, não haveria distinção entre letramento e alfabetização, tal como passou a ocorrer no Brasil.

de que há somente uma forma de ler e escrever. Dessa forma, o interesse dos NEL não está no *literacy* em si mesmo, mas nas formas pelas quais as pessoas se organizam socioculturalmente e se engajam nas atividades decorrentes dessa organização (GEE, 2015).

Muito particularmente, o pensamento originário no contexto dos NEL influencia nossos interesses como pesquisadora do letramento profissional na educação corporativa. Reconhecemos que, para entender os processos que convergem para o uso dos textos, ou dos gêneros discursivos, no fazer profissional dos policiais, é preciso antes, identificar o que há de peculiar nesse contexto sociocultural – tanto no que se refere às necessidades do profissional formado quanto aos fatores que intercorrem no processo de formação.

Gee (2015b) atribui a Scribner e Cole (1981, *apud* GEE, 2015b), em seu trabalho *The Psychology of literacy*, a defesa da ruptura entre *literacy* e os efeitos da escolarização. A pesquisa de Scribner e Cole (1981, *apud* GEE, 2015b) desenvolvida na comunidade denominada Vai, na África, mostrou que ali existiam tipos diversos de letramento e que somente um deles se enquadrava no que se considerava *altas habilidades* – com base nos típicos testes escolares. Em suma, o estudo demonstrou que a escolarização formal foca habilidades pouco úteis fora de um contexto que lhes conceda validade. Dessa forma, a título de exemplo, as habilidades desenvolvidas na escola com vistas à solução de problemas perdem-se com o tempo se não forem aplicadas nas atividades rotineiras.

Além da pesquisa de Scribner e Cole (1981), Gee (2015) também aponta como alguns dos trabalhos fundadores dos NEL os desenvolvidos por Scolon e Scolon (1981), Heath (1983) e Street (1984). Scolon e Scolon (1981, *apud* GEE, 2015), demonstraram que os padrões de linguagem – escrita ou oral – adotados por integrantes de diferentes culturas projetam a formas particulares de visão da realidade próprias dos membros dessas culturas – portanto, expressam sua identidade cultural e individual. Dessa forma, a aquisição de novas formas de letramento – que implica modificação nos padrões de linguagem – envolve mudança de identidade (SCOLON; SCOLON, 1981, *apud* GEE, 2015).

Heath (1983, *apud* GEE, 2015) desenvolveu uma pesquisa etnográfica por meio da qual analisou tipos de eventos de letramento envolvidos nas formas pelas quais diferentes grupos sociais constroem conhecimentos – no contexto de três comunidades em que observou como as crianças de cada uma delas adquirem a linguagem e o letramento no curso de socialização das normas e dos valores ali circunscritos. A pesquisadora interpretou os eventos de letramento em relação aos padrões socioculturais mais amplos que os primeiros podem exemplificar ou refletir. Concluiu que cada comunidade desenvolvia tradições próprias em relação ao uso e à aquisição da escrita – o que estava relacionado com as funções que localmente lhes eram atribuídas.

Sobre as pesquisas de Street (1984), Gee (2015) destaca o desenvolvimento da ideia de *modelo ideológico de letramento*, uma tentativa de entender o letramento no contexto das práticas sociais e teorizar sobre as ideologias nos diversos letramentos. Em sua pesquisa, Street (1984) defende que há um equívoco na ideia de que *literacy* tem efeitos alheios ao contexto social em que ocorre – a ideia equivocada remete ao *modelo autônomo de letramento* (GEE, 2015).

Street (1984; 2014) denomina *modelo autônomo de letramento* aquele concebido tradicionalmente nas escolas como forma de estabelecer um padrão único a ser alcançado por todos os estudantes. Está arraigada nesse modelo a ideia de escola como lugar exclusivo de letramento, e que "representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural" (STREET, 2014).

Por sua vez, *modelo ideológico de letramento*, pressuposto e concorrente do anterior (STREET, 1984; 2014), concebe o letramento a partir das práticas sociais arraigadas em contextos diversos e que, portanto, emergem, se desenvolvem e possuem sentido em função de estarem "inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade" (STREET, 2014, p. 172). No modelo ideológico, são reconhecidas múltiplas práticas de letramento que, existentes em contextos sociais e culturais muito específicos, estão associadas a relações de poder e de ideologia (STREET, 2006).

Os pesquisadores dos *Novos Estudos do Letramento* já entendiam que a linguagem escrita é uma tecnologia, e que somente é possível atribuir sentido a ela sob o escopo de

um contexto delimitado social, cultural, histórica e institucionalmente de práticas sociais de diferentes grupos de pessoas (GEE, 2015). Gee (2015) registra um *leve* e *relacionado* movimento posterior, que passou a ser denominado *Novos Estudos dos Letramentos*, em que o plural reporta aos letramentos observados para além da forma escrita, especialmente os letramentos digitais e os letramentos incorporados à cultura popular.

Gee (2015b) explica que os *Novos Estudos dos Letramentos* receberam os acréscimos do grupo de pesquisadores do *New London Group (NLG)*[24] – autodenominação decorrente da localidade onde se reuniram pela primeira vez, em meados da década de 1990. Os pesquisadores desse grupo introduziram o termo *multiletramentos* e ressaltaram a diversidade de letramentos – em termo de múltiplas práticas referentes ao letramento; em práticas relacionadas aos textos multimodais que incorporam imagens e escrito; práticas em contextos digitais e mídias sociais (GEE, 2015b, p. 55).

Street (2014) sinaliza seu entendimento de que há problemas nas pesquisas que agregam metáforas à definição de letramento – letramento emocional, letramento em filme – uma vez que esses usos não estão circunscritos exclusivamente em práticas sociais de leitura e de escrita, mas enfocam competências e habilidades culturais (STREET, 2014, p. 148).

Street (2012) exemplifica com o caso do termo *multiletramentos*, originário nas pesquisas do *New London Group*, como resultado do interesse especial em "canais e modos de comunicação que podem ser denominados *letramentos*" (STREET, 2012, p. 73). Para Street, "a noção de *multiletramentos* é crucial para contestar o modelo autônomo" (STREET, 2014, p. 147). O problema na leitura do termo seria "identificá-lo como um modo ou canal – letramento visual, letramento do computador" (STREET, 2012, p. 73, grifo nosso), ignorando as práticas sociais envolvidas. Isso porque os significados e os efeitos são decorrentes das práticas, não dos canais. Também para Street (2012), "são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo" (STREET, 2012, p. 74).

[24] Breve histórico no NLG pode ser encontrado em Cope e Kalantizis (2016). Segundo essa obra, compuseram o grupo, que reuniu-se pela primeira vez nos Estados Unidos, na cidade de Nova Londres, New Hampshire: Courtney B. Cazden; Norman Fairclough; Bill Cope; James Paul Gee; Mary Kalantzis; Gunther Kress; Carmen Luke; Sarah Michaels, Martin Nakata e Joseph lo Bianco.

Street (2012) também destaca que o interesse pelas pesquisas sobre o letramento propiciou o surgimento de termos que, formulados com o objetivo de iluminar o tema, devem ser objeto de atenção com vistas ao emprego terminológico mais atento[25]. Para o pesquisador, o termo *práticas de letramento* é tomado tacitamente em algumas pesquisas – e porque os pesquisadores não consideram que deve ser esclarecido, não se preocupam em explicitar as formas pelas quais o entendem.

O foco de Street (2012) está na distinção entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. O primeiro foi, de acordo com o pesquisador, inicialmente empregado por Anderson, Teale e Estrada (1980), que o relacionaram com a tentativa do sujeito de compreender sentidos gráficos. Heath (1982) caracterizou *evento de letramento* como "qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos" (HEATH, 1982, p. 93 *apud* Street, 2012).

Evento de letramento é considerado por Street (2012) um conceito útil na medida em que remete ao que é observável, por exemplo, em uma situação que envolve a leitura ou a escrita, permitindo perceber suas características. Street (2014) assinala que possuímos modelos socialmente construídos a respeito dos *eventos de letramento*, o que transparece do fato de as convenções sociais serem controladas – as quais acionamos quando consideramos um determinado evento. Por esse motivo, o observador não familiarizado com o contexto e com as convenções envolvidas teria comprometida sua compreensão do ocorrido.

Street (2014) emprega o termo *letramentos sociais* para acampar as abordagens de letramento que se originam no entendimento de que o uso da linguagem, oral e escrita, está condicionado ao contexto, portanto, afetado pelas condições sociais. O pesquisador recorre ao termo *práticas de letramento* para se referir ao "comportamento e às conceituações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita" (STREET, 2014, p. 18), portanto, refere-se às práticas letradas que ocorrem em situações reais, nas quais a linguagem assume significados específicos.

---

[25] Street (2012) cita termos tais como *eventos de letramento*, *padrões de letramento*, *estratégias de letramento*, *situações de letramento*, *comportamentos de letramento*, *múltiplos letramentos*, *multiletramentos*, *letramentos dominantes*.

Na tentativa de lidar com o conceito de *evento de letramento* e com os padrões de atividades de letramento, ampliando-os, Street (2012) aponta que a *prática de letramento* tem o efeito de incorporar, ao *evento de letramento*, aspectos sociais e culturais:

> E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos filmar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. (STREET, 2012, p. 76).

A concepção cultural envolvida no conceito de *prática de letramento* tem implicação nas pesquisas que buscam entender as formas pelas quais os sujeitos dão sentido às suas experiências com a leitura e a escrita. Assim, para o pesquisador, práticas de letramento "referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita" (STREET, 2012, p. 77). *Prática de letramento* incorpora "as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustêm quando engajadas no evento" (STREET, 2014, p. 147). Para Barton e Hamilton (2012[1998]), *práticas de letramento* reportam às formas pelas quais a linguagem escrita é usada pelas pessoas.

Hamilton (2002) explica que, de forma simplificada, *práticas de letramento* são o que as pessoas fazem com o letramento. Barton (2007) vê letramento como *prática social* vinculada a instituições sociais, e *eventos de letramento* como situações particulares nos quais o letramento tem papel. Para ele, as *práticas de letramento* são as formas gerais, inseridas em uma determinada cultura, pelas quais as pessoas utilizam o letramento em um *evento de letramento*.

Para explicar *eventos de letramento* e seu uso para identificar as *práticas letramento*, Hamilton (2000), utiliza-se de metáfora, definindo os primeiros como a *ponta do iceberg*, uma vez que as práticas somente podem ser inferidas por meio de evidências, já que incluem recursos invisíveis – tais como conhecimentos, sentimentos, valores – além de estarem sujeitas a constantes modificações. Hamilton (2002) também emprega o termo *momentos* [de letramento] quando explica que os eventos são observados em episódios moldados pelas práticas. Os textos são, para a pesquisadora, parte crucial nos

estudos dos eventos de letramento – e para esses estudos importa como os textos são produzidos e utilizados (HAMILTON, 2002).

A figura dos textos nas pesquisas sobre as práticas de letramento está vinculada ao fato de que estas são "as formas culturais gerais pelas quais as pessoas utilizam a linguagem escrita em suas vidas"[26] (HAMILTON, 2002, p. 178). As práticas não são unidades de observação uma vez que envolvem valores, sentimentos, atitudes e relacionamentos sociais, assim como são condicionadas a regras sociais que regulam o uso, a produção e as formas de acesso aos textos (*idem*).

Barton e Hamilton (2012[1998]) desenvolveram uma pesquisa etnográfica em uma comunidade de Lancaster, Inglaterra, onde eles mesmos viviam. Os resultados da pesquisa desenvolvida em três anos, na década de 1990, apresentados anos depois, na obra *Local Literacies: Reading and writing in one community* (BARTON; HAMILTON, 2012[1998]), trouxeram à tona os registros sobre as formas como aquela comunidade se utilizava da escrita e da leitura. Para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, desenvolveram entrevistas, realizaram observações e coletaram documentos.

Nas discussões que estabelecem na obra, Barton e Hamilton (2012[1998]) apresentam o letramento como *prática social*, visão que abala as narrativas então dominantes. Nesse sentido, letramento é:

> - um processo e não algo a ser possuído e trocado;
> - parte da prática social, incorporada na ação coletiva e na criação de mundos cotidianos;
> - um recurso de identidade, a realização de sentidos e de pessoas;
> - constantemente re-inventado em diferentes formas materiais, da escultura em pedra ao impresso em papel para telas digitais. (BARTON; HAMILTON, 2012[1998], p. xxix)][27].

---

[26] Tradução nossa de:
[Literacy practices] *are the general cultural ways of utilising written language that people drawn upon in their lives.*

[27] Tradução nossa de:
- a process rather than a thing to be possessed and exchanged;
- *part of social practice, embedded in collective action and the creation of everyday worlds;*
- *an identity resource, the making of meaning and persons;*
- *constantly re-invented in different material forms, from carving on stone, to printed on paper to digital screens.*

Entendido como prática social, o letramento é uma atividade humana, essencialmente social e realizada na interação entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 2012[1998]). Os pesquisadores apresentam seis proposições a respeito da natureza do letramento como prática social:

> - O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas práticas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos.
> - Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
> - As práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
> - As práticas de letramento são propositais e incorporadas a objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.
> - O letramento é historicamente situado.
> - As práticas de letramento mudam e as novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem e de produção de sentido. (BARTON; HAMILTON, 2012[1998], p. 7).[28]

Barton (2007) considera que o letramento está presente na vida ordinária das pessoas, na sua rotina, nas suas atividades mais corriqueiras, assim como nas formais. O letramento se relaciona com outros modos, a exemplo da *multimodalidade* (Kress, 2010) – e essa interação inflige mudanças nas formas de leitura geradas pelo uso do texto configurado na tela do computador em oposição ao texto impresso no papel.

A metáfora da *ecologia* é apresentada por Barton (2007) para tratar das relações de uma área humana e seu ambiente – e dos nichos ecológicos que sustentam e alimentam formas particulares de letramento. Focar eventos particulares, ao contrário de buscar generalizações mais amplas, é parte da abordagem ecológica. Tratando-se de letramento, reporta a percebê-lo como parte do ambiente, como o influencia e como é influenciado por ele – e pelas demais atividades humanas que ali ocorrem. O ponto

---

[28] Tradução nossa de:
- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

central da abordagem ecológica é a interação entre os indivíduos e os ambientes nos quais estão inseridos (BARTON, 2007).

Há algumas questões envolvidas na decisão de tomar o letramento como uma questão ecológica, em termos do seu relacionamento com o ambiente: a) a visão ecológica evidencia os efeitos do letramento no desaparecimento de diversas línguas e culturas, mas também na possível mudança desse quadro; b) uma visão ecológica enfatiza a diversidade e, tratando-se de língua, reporta às variedades que esta pode assumir como um dos fatores para sua força e vitalidade; c) as tecnologias da comunicação em larga escala têm efeito na linguagem e no letramento, ocasionando mudanças irreversíveis. (BARTON, 2007).

No âmbito das diferentes práticas sociais configuram-se os diversos letramentos – que são, portanto, configuração das práticas (BARTON, 2007). O letramento tem diferentes propósitos em casa, na escola, no ambiente de trabalho, pois a ação das pessoas nesses ambientes também é distinta. Há, no entanto, uma natureza fluida do letramento, observada na forma como os letramentos de um domínio podem ter efeito em outro – é o caso do letramento de casa e o da escola, pois um legitima e alimenta o outro.

Domínios são contextos estruturados e contextualizados nos quais os letramentos são aprendidos e utilizados (BARTON; HAMILTON, 2000). As pessoas se movimentam por domínios e neles desempenham diversos papéis que não são fixos ou imutáveis, nem sempre são óbvios e podem ser negociáveis, ainda que isso envolva conflitos. O entendimento que as pessoas têm dos papéis decorre do fato de estarem inseridas em culturas e serem, por isso, influenciadas por paradigmas que interferem nas formas pelas quais percebem as relações sociais – o que é adequado ou não. Por esse motivo, descrever as ações das pessoas depende da caracterização mais ampla do ambiente. Da mesma forma, os contornos institucionais são parte importante do contexto das ações das pessoas. (BARTON, 2007).

O reconhecimento de que o letramento não emerge somente na escola estimula a identificação das situações em que ele não decorre da escolarização ou da pedagogia (STREET, 2014). É o que Street (2014) denomina *letramento sem escolarização*, ideia que parece confrontar o senso comum de que as práticas letradas são exclusivamente

propiciadas por instituições com fins formativos, habilitadas a legitimar as pessoas a transitarem em ambientes formais.

O ambiente educacional corporativo é propício para incitar reflexões sobre essas constatações. Nele, como vimos reiterando neste trabalho, os documentos de planejamento dos cursos descrevem práticas sociais orientadas para a formação profissional, mas, em razão do próprio ambiente em que ela ocorre, os estudantes vivenciam diversas outras práticas do mundo do trabalho. São as práticas do dia a dia profissional nas quais os estudantes se engajam ainda na formação inicial – práticas essas não concebidas, e provavelmente não consideradas detalhadamente, com vistas à formação dos estudantes. Ocorrem, nessa coexistência, experiências a serem identificadas em pesquisas cujo interesse seja o letramento profissional.

A questão dos *letramentos dominantes* e *vernaculares* pode acrescentar aspectos a serem considerados na discussão. Hamilton (2002) contrapõe os letramentos que ocorrem no âmbito das instituições formais de ensino, denominados *letramentos dominantes*, ou *institucionais*, aos letramentos que ocorrem fora dessas instituições, os *letramentos vernaculares*.

A pesquisadora exemplifica as instituições em que ocorrem os letramentos dominantes citando a escola, a igreja, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, os ambientes burocráticos das áreas médica e do sistema de saúde. Nos ambientes institucionais, o discurso especializado opera como meio para o alcance das metas institucionais e o conhecimento é controlado por profissionais e professores. Aos *letramentos dominantes* é conferido alto valor legal e cultural, e "sua força é proporcional à da instituição em que são moldados." (HAMILTON, 2002, p. 181)[29].

Letramentos vernaculares são aqueles não sistematizados ou regulados por regras formais ou por instituições. Não são valorizados por elas, muito embora se desenvolvam em resposta a essas mesmas instituições. São mais típicos da esfera privada, e as pessoas não os consideram como "verdadeiras" práticas de leitura e de escrita (HAMILTON, 2002, p. 181). Hamilton (2002) identificou *letramentos vernaculares*

[29] Tradução nossa de:
[Dominant literacies] are powerfull in proportion to the power of the institution that shapes them. (HAMILTON, 2002, p. 181).

envolvidos em atividades do dia a dia, tais como a comunicação pessoal, resultantes de um aprendizado informal em casa, na vizinhança, etc.

Há, no entanto, aspectos sensíveis em tentar classificar objetivamente as práticas sociais não descritas nos programas dos cursos como vernaculares ou dominantes, estabelecendo relação direta com o proposto por Hamilton (2002). Essas práticas podem se aproximar dos letramentos vernaculares em razão de, algumas vezes, não necessariamente representarem o que está formalmente estabelecimento pela instituição. Podem não corresponder ao que está descrito nos conteúdos das disciplinas formais e, dessa forma, podem representar a aprendizagem pelo uso. Por outro lado, o que estamos denominando práticas não descritas nos programas ocorrem no seio da instituição, na relação dos estudantes com as demandas geradas pela necessidade funcional, na interação com outros profissionais, alguns deles superiores hierárquicos e professores.

Hamilton (2002) propõe que se reflita sobre como letramentos vernaculares e dominantes se influenciam mutuamente, como se articulam um com o outro. Com vistas à elaboração da aprendizagem, sugere que se explore como as pessoas se engajam nas comunidades de prática, os processos em que se envolvem e os recursos que mobilizam. Hamilton (2002) observa que, fora do contexto institucional, as definições de especialista e novato são problemáticas, pois nessas condições há um movimento flexível das pessoas que são aprendizes, o que envolve a noção da própria identidade. A pesquisadora propõe que:

> [...] para fazer uso dessa noção de conhecimento e letramento vernacular, também precisamos entender mais sobre como as instituições produzem e privilegiam certos tipos de conhecimento como 'conhecimento real', como produzem e reconhecem 'especialistas' e como, nesse processo, desvalorizam ou redefinem o vernáculo para o seu próprio processo de propósito [...]. É preciso refletir melhor sobre a natureza da expertise leiga e suas relações para identificar a expertise e competência profissional, as tensões entre elas. O que é aceitável como 'expertise' em contextos informais e institucionais? Quais são as dimensões significativas de especialização em cada caso que contribuem para a credibilidade de uma pessoa (por exemplo, riqueza de sua base de conhecimento, afiliações institucionais, capacidade de comunicação eficaz, perspectiva ampla, capacidade de estabelecer vínculos entre redes formais e informais). (HAMILTON, 2002, p. 184).[30]

[30] Tradução nossa de:

Dessa forma, se a noção de *letramento dominante* e de *letramento vernacular* pode sinalizar uma perspectiva de visada para aspectos do letramento profissional na educação corporativa, o maior aprofundamento no contexto institucional e nos fatores inerentes ao evento formativo deve funcionar, ao mesmo tempo, como filtro que impede a generalização e como lente que ilumina o objeto de estudos.

Barton (2007, p. 45) percebe o letramento como um sistema simbólico, tal como a linguagem, que opera a mediação entre o individual e o social – uma forma de representação do mundo para o indivíduo e para as outras pessoas. Como forma de representação, permite observar o que não está presente, propicia a abstração da experiência e a criação de mundos possíveis. As pessoas atribuem valores diversos ao letramento, e inseridos no contexto das instituições, os atos de ler e de escrever tornam-se simbólicos.

Pela escrita as pessoas afirmam sua identidade, e isso é um ato social. Ler e escrever são atos cujos objetivos vão além do mero ler ou escrever. Quando falam sobre letramento, as pessoas projetam suas concepções e valores a respeito desses atos e das maneiras pelas quais afetam sua maneira de ver o mundo e a si mesmas (BARTON, 2007). Também Street (2006) salienta os efeitos do letramento na identidade, enfatizando que "quaisquer que sejam as formas de leitura e de escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar" (STREET, 2006, p. 466). Street (2006) assevera que quando as pessoas se envolvem em uma dada prática de letramento, assumem, ou recusam, as identidades associadas a essas práticas.

O letramento tem história, faz parte das histórias dos sujeitos – repletas de inúmeros letramentos. As escolhas das pessoas são baseadas nas suas experiências passadas, nas

---

[But] to make use of this notion of vernacular knowing and literacy we also need to understand more about how institutions produce and priviledge certain kinds of knowing as "real knowledge", how they produceand recognise "experts", and how, in this process they devalue or re-define the vernacularfor their own purposes [...]. Much more thought needs to be given to the nature of lay expertise and its relationship to identity and to professional expertise and competence, the tensions between these. What is acceptable as "expertise" in informal and in institutional settings? What are the significant dimensions of expertise in each case that contribute to a persons credibility (e.g. richness oftheir knowledge base, institutional affiliations, ability to communicate effectively, breadthof perspective, ability to make links between formal and informal networks). (HAMILTON, 2002, p. 184).

necessidades da sua vida atual, e têm efeito na aprendizagem. O letramento também tem uma vertente histórica no aspecto social, uma vez que está imbricado com o desenvolvimento das tecnologias e dos conhecimentos científicos – da história, da cognição, etc. – que interferem nas concepções de letramento (BARTON, 2007). É preciso considerar os percursos históricos das práticas sociais para analisar as formas como elas ocorrem atualmente (BARTON, 2000).

O local de trabalho é visto por Barton (2007) como um ambiente propício para o desenvolvimento de estudos referentes às práticas de letramento. Nesse domínio pode ser possível observar formas pelas quais o letramento é percebido institucionalmente e as formas pelas quais se espera que o trabalhador participe das práticas sociais. O pesquisador assinala que as *habilidades de letramento* no local do trabalho não são competências descontextualizadas que o profissional pode colocar em ação em qualquer local – dependem de suas experiências anteriores, das oportunidades, das habilidades pessoais e dos contextos em que as práticas ocorrem.

Mais adiante neste trabalho dedicaremos um capítulo para tratar da metodologia da pesquisa, contudo, encerraremos a presente seção com algumas indicações para o desenvolvimento de pesquisas que tomam o letramento como prática social. O escopo desta abordagem preliminar está em ressaltar formas pelas quais pesquisadores do campo percebem os métodos referentes aos Estudos do Letramento.

Investigar o letramento como prática social, para Bayham (1995), requer reconhecê-lo como uma "atividade humana concreta" (*ibid*, p. 39), o que representa não somente considerar o que as pessoas fazem com o letramento, *mas o que elas fazem e como elas fazem*.

As pesquisas desenvolvidas sob o escopo dos Estudos do Letramento explicitam oposição aos estudos da língua escrita a partir da perspectiva (psico)linguística, como ressaltam Kleiman e Assis (2016). Isso porque, conforme as pesquisadoras, o delineamento da abordagem teórica passa a ser a ação social, tomando o evento de letramento – e não mais o texto – para entender o impacto da escrita na sociedade:

> uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subtendido. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 13).

Para Kleiman e Assis (2016) algumas pesquisas dos Estudos do Letramento são desenvolvidas com métodos de *cunho etnográfico*, o que não equivale a dizer que constroem etnografias. Também Barton e Hamilton (2012[1998]), quando tratam da pesquisa realizada por eles, explicam que seguiu tradições etnográficas, o que parece ser definido pelo que denominam *etnografia contemporânea*, ou seja, que incorpora quatro aspectos básicos da etnografia, em suma: a) a realização em situações reais; b) uma visão holística do problema; c) o emprego de métodos diversificados; d) o emprego da interpretação e o objetivo de representar as perspectivas dos participantes. Barton e Hamilton (2012[1998]) também explicam que o desenho da pesquisa que desenvolveram incorporou o estudo de caso e as histórias orais.

Tratando da pesquisa sobre o letramento, Street (2014) propõe seu desenvolvimento no campo do *letramento como prática social*. Esse procedimento convergiria para que, sob o paradigma qualitativo e sob perspectivas etnográficas, o pesquisador se envolva em procedimentos que visem a ouvir os sujeitos de pesquisa com vistas a identificar os significados que eles atribuem às práticas que envolvem a escrita e a leitura na comunidade. Para Street (2012), apesar de os eventos de letramento serem um conceito útil, em razão de permitirem a visada de uma situação particular, seu emprego isolado não permite reconhecer os significados envolvidos. Isso porque, como destacamos anteriormente, também com fundamento em Street (2012), uma pessoa alheia ao contexto, que não participa dele e não está familiarizada com suas convenções, tem dificuldade para reconhecer o que está observando.

Estudos que consideram a aprendizagem formal e os seus efeitos na vida das pessoas permitem perceber, segundo Barton *et al*., 2007, duas perspectivas: as relacionadas com as condições em que fizeram suas escolhas pessoais e as vinculadas às estruturas sociais condicionadoras dessas mesmas escolhas. Por esse motivo, quando Barton *et al.* (2007) se propuseram a pesquisar as relações entre a vida de estudantes adultos e a participação

deles nas oportunidades de aprendizagem, assim como o que levavam das suas vidas para as situações de aprendizagem, e vice-versa, decidiram considerar as perspectivas individuais dos estudantes.

Quando as pessoas decidem participar de determinado evento educativo formal, assim como permanecer nele, são movidas por escolhas pessoais em razão das possibilidades que lhes são disponíveis. O contexto da aprendizagem, assim, incorpora desde a situação mais geral da economia na comunidade em que as pessoas estão inseridas até as ofertas de cursos que lhe parecem mais acessíveis por questões relacionadas à necessidade de locomoção, por exemplo (BARTON *et al*., 2007).

Em sua pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva do letramento, linguagem e numeramento como práticas sociais, Barton *et al*. (2007) se atentaram para as relações entre o que os participantes aprendiam em sala de aula e fora dela, assim como para as relações entre esses contextos. Os pesquisadores estabelecem um *framework* por meio do qual consideram aspectos que se interrelacionam: a história dos estudantes; os eventos e práticas sociais correntes; o futuro que projetam. O *framework* traduz, cronologicamente, em relação aos estudantes, quais acontecimentos prévios vivenciaram, quem são atualmente, o que acontece em suas vidas agora e onde eles querem chegar. A perspectiva de prática social orienta os pesquisadores no sentido de prestar atenção em como as atividades observadas são moldadas e situadas em razão do contexto social (BARTON, *et al.* 2007).

Nas pesquisas no escopo do letramento como prática social, Barton (2007) propõe reconhecer sua ocorrência nas relações entre as pessoas, no âmbito de instituições. Para isso, o pesquisador deve observar os eventos de letramento, situando-os na forma como ocorrem na vida das pessoas e delimitando-os em seus espaços sociais, culturais e históricos. Para Barton (2007), a necessidade de observar os eventos de letramento no contexto em que ocorrem favorece as pesquisas etnográficas, sustentadas pela coleta de dados que pode ser procedida por meio de observação e de participação em eventos de letramento – documentados com notas ou gravações em áudio ou vídeo –; entrevistas formais ou informais; questionários; coleta de textos produzidos na comunidade; fotografias; história oral, dentre outros.

A pesquisa desenvolvida pela perspectiva da etnografia busca, segundo Barton *et al.* (2007), como é o caso desta tese, entender as práticas de letramento sob a ótica das pessoas que as vivenciam. Dessa forma, esse tipo de pesquisa deve, além de buscar padrões e sistematização de práticas, ser sensível às singularidades de cada caso.

2.2 Educação profissional e educação corporativa

A formação dos policiais militares em Minas Gerais é classificada, pela instituição, na categoria educação profissional – nas Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais, a educação policial militar é definida como de essência específica e profissionalizante. Essa classificação ancora-se, prioritariamente, nos enquadramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A atuação na docência dos cursos de formação policial e, especialmente, as situações que fizeram surgir o problema desta pesquisa, levam-nos a perceber a existência de especificidades que, muito embora não desautorizem a classificação atual, ressaltam que a formação dos policiais militares ocorre em um contexto menos amplo que o sugerido pelo enquadramento exclusivo na educação profissional.

Nesse sentido, e com vistas a melhor delimitar os contornos institucionais em que se dá a formação inicial do soldado, a busca por identificar as particularidades do curso observado terá efeito na caracterização das práticas de letramento e nas discussões a respeito das suas relações com o letramento profissional.

Nesta seção, propomo-nos a discorrer brevemente sobre a educação profissional no Brasil e, sem seguida, apresentar aspectos históricos e conceituais da educação corporativa. Nosso objetivo é demonstrar que, para além do enquadre formal, a educação policial militar tem contornos que a caracterizam, também, como educação corporativa. São as especificidades desta última que particularizam o ensino profissional na PMMG.

Um aspecto a ser destacado nesta seção está relacionado às origens das fontes consultadas em função das áreas do conhecimento científico. Enquanto as discussões a respeito da educação profissional se fundam, essencialmente, nos estudos da área da Educação e da Linguística Aplicada, com suporte na legislação vinculada a essas

mesmas áreas, os debates sobre a educação corporativa se originam em estudos da área da Administração[31].

As fontes da área da Educação e da Linguística Aplicada consultadas não mencionam a educação corporativa como instância de formação profissional. As fontes da área da Administração, no entanto, relacionam as origens e mesmo o desenvolvimento da educação corporativa aos efeitos da educação que denominam *tradicional*, modo que utilizam, por vezes, para a especificar a formação ministrada nas universidades. De certa forma, reputam as origens da educação corporativa à necessidade que as organizações teriam de preparar os profissionais formados em cursos de nível médio e superior para atuarem de forma situada.

2.2.1 Breves notas sobre a educação profissional no Brasil

Nosso objetivo ao destacar aspectos históricos sobre a educação profissional tem a função de permitir, mais adiante, compreender o enquadramento dado à formação policial-militar em Minas Gerais. Por esse motivo, não pretendemos nos aprofundar no percurso histórico dessa modalidade de ensino, mas tornar salientes concepções a respeito dela nas suas diversas fases.

A observação de aspectos históricos pontuais do percurso da educação profissional no Brasil sugere que essa modalidade se funda na orientação para suprir necessidades do comércio, da indústria, da agricultura e do setor de serviços, sob o entendimento de que os próprios profissionais também seriam beneficiados com (ou interessados em) o acesso ao mercado de trabalho[32]. Desse percurso, mencionaremos a previsão dos Cursos Superiores de Tecnologia, uma vez que nessa categoria se enquadram alguns dos cursos de formação de profissionais da PMMG – atualmente a formação de sargentos e oficiais, mas, até o ano de 2016, também de soldados.

---

[31] Ainda que estudos como o de Costa (2007) sejam desenvolvidos em programas de pós-graduação da área de Educação, o referencial teórico a respeito da educação corporativa se funda em pesquisas da Administração.

[32] Discussões para além das que interessam mais objetivamente à presente pesquisa podem conduzir ao debate sobre os efeitos que essa orientação tenha gerado nas metodologias, nos conteúdos e nos objetivos estabelecidos para os diversos cursos de formação profissional, nos diversos momentos históricos, com impacto na formação do cidadão trabalhador. Não nos delongaremos nessas discussões por ultrapassarem nossos objetivos na presente pesquisa.

As origens da educação profissional brasileira remontam ao período do Império[33], época em que, destinada aos mestiços que prestariam serviços à classe social mais abastada, teve foco no *como fazer* (CONCIANI; FIGUEIREDO, 2009, p. 43). Assim, tendo como alvo as classes populares, objetivava à educação do povo (GALLINDO, 2013).

Já no Período Republicano[34], segundo Pereira (2003), a formação para o trabalho foi um recurso utilizado como meio de conter a denominada desordem social, resultante do processo de urbanização e da reivindicação popular por melhores condições de vida e de trabalho. Algumas pesquisas (SILVEIRA, 2007; PEREIRA, 2003; NETO, 2009) apontam que, já no ano de 1906[35], em contexto do surgimento de novos postos de trabalhos provenientes da expansão da indústria, do comércio e da agricultura, deu-se início à criação de escolas voltadas à preparação dos trabalhadores para ocupar postos para os quais ainda não estavam qualificados.

A partir de 1942[36], a educação profissional passou a consistir de um segundo ciclo de ensino, equivalente ao ensino médio, que não permitia o acesso ao ensino superior. A educação profissional se configura, a partir de então, em "mera modalidade alternativa de formação para os trabalhadores" (CONCIANI; FIGUEIREDO, 2009, p. 44).

A partir de 1996, as previsões sobre a educação profissional oscilaram com relativa frequência. Conciani e Figueiredo (2009) pontuam que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecidas pela a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tem início a educação profissional, tema de um capítulo exclusivo que a distinguia do ensino médio e do superior. Para Silva (2015), por ser tratada em capítulo diverso do dedicado aos dois níveis da educação – básico e superior – a educação profissional foi colocada à parte da educação regular brasileira. A situação se modificou com o Decreto 2.208, de 17 abril de 1997 (BRASIL, 1997), que estabeleceu três níveis para a educação profissional.

A educação profissional passou a integrar os demais níveis de ensino e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia com a promulgação da Lei 11.741, de 16 de julho de

[33] O período do Império vigorou do ano de 1822 a 1889.
[34] Iniciado em 1889.
[35] República Velha.
[36] Resultado da Reforma Capanema.

2008 (BRASIL, 2008). A mesma norma previu a organização da educação profissional em eixos tecnológicos.

No Parecer nº 436/2001-CNE/CES (BRASIL, 2001), que trata de Cursos Superiores de Tecnologia destinados à formação de tecnólogos, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) registrou a modificação nas formas de organização e gestão da formação profissional no Brasil a partir da década de 1980. Esse seria o marco temporal para que a formação profissional perdesse seu caráter assistencialista e o enfoque na preparação para execução de limitado conjunto de tarefas (BRASIL, 2001).

No mesmo parecer, o CNE/CES registrou o entendimento de que "cursos superiores de tecnologia parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira" (BRASIL, 2001, p. 7) e manifestou-se no sentido de que a formação superior de nível tecnológico "deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos" (*ibid*., p. 9).

Atualmente, a educação profissional no Brasil é desenvolvida por meio de cursos de programas de:

> I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
> II - educação profissional técnica de nível médio; e
> III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2014b).

Tanto o breve histórico que remete às origens da educação profissional no Brasil quanto as menções pontuais às normas que a regulam permitem delinear o seu público como estudantes que, ainda que inseridos no mercado de trabalho, buscam na formação a oportunidade para alcançar novos postos. Isso pode significar inserir-se em uma instituição diversa daquela à qual pertencem originalmente, ou seja, movimentar-se entre organizações.

2.2.2 Educação Corporativa

Embora o conceito de educação corporativa tivesse surgido por demandas de empresas privadas, também o setor público a tem adotado como estratégia para alcançar objetivos como: "acompanhar a sociedade baseada no conhecimento; as frequentes reformas e reestruturações de instituições; o compromisso com a Sociedade da Informação Eletrônica e a preocupação crescente com o aperfeiçoamento demonstrável da qualidade na educação" (PATON *et al*, 2007, p. 7)[37]. Meister (1999, p. 61)[38] também aponta o perfil diversificado das organizações que adotam essa modalidade – empresas de grande e pequeno porte, órgãos governamentais, organizações em pleno desenvolvimento ou em processo de recuperação.

Esse destaque é necessário uma vez que desenvolvemos a pesquisa em uma instituição pública destinada à prestação de serviços de segurança pública. O desenvolvimento da educação corporativa na esfera das organizações públicas tem sido documentado por diversos pesquisadores em estudos que buscam discutir planos de educação corporativa em órgãos públicos brasileiros (COSTA, 2007; FARIAS, 2008; MONTEIRO, 2009; MULLER, 2010; SILVA, 2010; CHAISE, 2016) e mesmo os que se dedicam a identificar, em casos exemplificadores da formação policial no Brasil, elementos caracterizadores da educação corporativa (SANTOS, 2005[39]; MATA, 2012).

O instituto da educação corporativa resulta, conforme Heidemann *et al* (2006), da demanda de mercado por profissionais reciclados, atualizados, e da necessidade de que instrutores práticos se envolvessem nos eventos de ensino. O caminho racional conduziu ao desenvolvimento das atividades de ensino no seio das próprias organizações, nas quais se entende que o profissional constrói sua base de conhecimento ao longo da vida

---

[37] Paton *et al.* (2007) empregam o termo *universidades corporativas*, cujos aspectos que descrevem também se aplicam às discussões sobre a educação corporativa – a qual entendemos, a partir da abordagem dos pesquisadores apresentados nesta seção, como um termo guarda-chuvas que abarca diversos outros, dentre os quais, a universidade corporativa.

[38] Nas obras que consultamos sobre educação corporativa, encontramos com frequência a menção a Meister (1999). Eboli (2010) considera que o lançamento do livro no Brasil foi o marco do surgimento do tema no país. O título original da obra, *Corporate Universities*, foi traduzido no Brasil como *Educação Corporativa*.

[39] Retomaremos, mais adiante, a pesquisa de Santos (2005) uma vez que aborda recorte da formação profissional na PMMG.

– em oposição ao conceito superado de que a formação seria constituída exclusivamente na formação que antecede o ingresso no trabalho.

Segundo Heidemann *et al* (2006), diversos termos são utilizados para nomear a capacitação profissional para o trabalho nas organizações, tais como: reciclagem, atualização, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada corporativa. Esse é um dos motivos pelos quais autores que tratam da educação corporativa empregam alternadamente os termos, frequentemente sem distinção de sentido, tal como ocorre com *universidade corporativa* e *educação corporativa* (EBOLI, 2010). Nas fontes consultadas para a presente pesquisa, predominaram os termos *educação corporativa* e *universidade corporativa*. Eboli e Costa (2010) entendem que a denominação dada ao sistema de educação corporativa não é um ponto crítico diante da função principal que é promover mudanças nas formas pelas quais a organização trata a aprendizagem e a gestão do conhecimento.

Meister (1999) esclarece que as universidades corporativas são o resultado da entrada das próprias organizações no setor de educação que pretendem "reaparelhar" sua força de trabalho com vistas a "assegurar sua própria sobrevivência no futuro" (MEISTER, 1999, XXVII – Prefácio). Para isso, as organizações buscam estratégias tais como a promoção do ensino a distância, a formação de parcerias com universidades, a definição de sistemas educacionais guiados pelo mercado. São um modelo baseado em competências, desenvolvido em função das necessidades estratégicas da organização.

Ao contrário do que o termo pode sugerir, as universidades corporativas nem sempre possuem um *campus* físico exclusivamente dedicado às atividades de ensino, nem mesmo um corpo docente permanente. Segundo Meister (1999), as universidades corporativas "representam um <u>processo</u> no qual funcionários de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar o seu desempenho no trabalho". (MEISTER, 1999, XXVIII – Prefácio, grifo nosso). Universidade corporativa é, portanto, uma metáfora, adotada porque poderia soar como atrativa aos funcionários e projetar a imagem de que é um meio eficiente para prepará-los para a carreira atual e para a futura (MEISTER, 1999).

A ideia de universidade corporativa como processo também torna saliente seu vínculo com o caráter permanente da aprendizagem no âmbito da organização. Ainda que um evento formativo possa ser marcado por alguma espécie de ciclo, ou nível de formação, a busca pela aprendizagem se estende na medida que acompanha a evolução da organização. Isso se relaciona com o entendimento de que, no século XXI, o conhecimento tem prazo de validade reduzido e com a proposta das organizações de fornecer aos seus funcionários a oportunidade de desenvolverem uma melhor capacidade de emprego e produtividade – acenando, em troca, com maiores oportunidades de acesso e de autogerenciamento da carreira (MEISTER, 1999).

Meister (1999) aponta princípios-chave do modelo da universidade corporativa nas organizações que o adotam para "sistematizar e agilizar seus esforços de aprendizagem e desenvolvimento" (MEISTER, 1999, p. 30). A pesquisadora destaca, no entanto, que apesar de orientadas pelo objetivo fundamental da aprendizagem permanente, as universidades corporativas podem guiar-se por diferentes aspectos superficiais.

Santos (2005)[40] destaca, dentre os aspectos caracterizadores de uma universidade corporativa, os que reportam aos seus objetivos, ao seu espaço físico e ao reconhecimento dos seus cursos, à composição do seu corpo docente e à oferta de programas para os colaboradores externos. No que se refere aos objetivos, a universidade corporativa constitui-se como espaço de mudanças na cultura das pessoas e da organização, esta promotora das qualificações, dos conhecimentos e das competências próprias dos cargos.

Quanto ao aspecto espaço ocupado pelas universidades corporativas, Santos (2005) destaca que podem ser físicos e próprios, cedidos por outras instituições de ensino, virtuais, ou mesmo todas essas situações simultaneamente. Santos (2005) aponta que parcerias com outras instituições de ensino podem propiciar o reconhecimento dos cursos, outra possível[41] característica das universidades corporativas.

---

[40] Dentre as referências que tratam de características da universidade corporativa, escolhemos destacar a de Santos (2005) em razão de, conforme discutiremos mais adiante neste capítulo, tratar-se de pesquisa também ambientada na PMMG.

[41] Santos (2005) assevera que obter o reconhecimento dos cursos é uma das metas de todas as universidades corporativas. Outros pesquisadores, no entanto (MEISTER, 1999; EBOLI, 2010; ALLEN,

A composição do corpo docente é apontada por Santos (2005) como uma das características variáveis das universidades corporativas. O pesquisador assinala a possibilidade de que estejam presentes, de forma exclusiva ou alternada: professores titulados; profissionais da própria organização; consultores externos; funcionários que detenham algum conhecimento em determinada área; professores provenientes de instituições de ensino parceiras.

A última característica descrita por Santos (2005) é de que os programas educacionais das universidades corporativas sejam estendidos para colaboradores externos e, algumas vezes, mesmo para a comunidade. Para essa afirmação, o pesquisador considera que, quanto ao público, uma universidade corporativa pode iniciar-se com um tipo de público-alvo, ampliando a abrangência de oferta aos poucos. Para tratar dos tipos de público da universidade corporativa, Santos (2005) recorre às definições propostas por Alperstedt (2001, p. 44), que assim os classifica: a) público interno – formação destinada apenas aos funcionários; b) público externo restrito – formação estendida a fornecedores, franqueadores ou clientes; c) público externo ampliado – formação estendida a outras empresas e ao público externo em geral.

Para Jarvis (2006), as universidades corporativas são melhor entendidas como sistemas de ensino que como universidades seu sentido mais tradicional – são as instituições originalmente criadas para formar os empregados das empresas e que podem também receber alunos que não pertencem aos quadros corporativos. A dificuldade de recuperar o percurso histórico das universidades corporativas está, segundo Jarvis (2006), no fato de que muitas organizações já haviam iniciado a educação e a formação de seus funcionários muito antes que o termo [universidade corporativa] tivesse surgido.

Também para Eboli (2010), os programas educacionais nas empresas não são novos, embora ficassem, tradicionalmente, restritos aos níveis gerenciais e à alta administração. A chamada nova modalidade – educação corporativa ou universidade corporativa – surge, conforme a pesquisadora, de uma preocupação mais ampla das empresas em relação à formação dos seus colaboradores.

2002; FURLAN, 2004), consideram que esse reconhecimento pode constar dos objetivos das organizações, mas não são necessariamente meta de todas elas.

Jarvis (2006) identifica quatro tipos distintos de universidades corporativas, cada um dos quais passível de diversos outros subtipos. Os tipos principais, segundo o pesquisador, são: a) escolas de negócios e centros universitários orientados para as necessidades das organizações; b) associações universidades-empresas; c) universidades estabelecidas nas organizações; d) universidades e escolas de negócios privadas orientadas para as necessidades das organizações.

As universidades corporativas podem, segundo Allen (2002), ser estruturadas em quatro diferentes níveis, de acordo com o seu escopo: a) exclusivamente treinamento; b) treinamento com desenvolvimento gerencial ou executivo; c) oferta de cursos com crédito acadêmico; d) oferta de cursos que acarretam o grau acadêmico. Furlan (2004) esclarece que o quarto nível corresponde à oferta de programas que reportam ao Bacharelado ou ao Mestrado. Segundo o mesmo autor, para atuar nesse nível, a universidade corporativa deve estar credenciada pelos órgãos competentes, o que, no Brasil, corresponde à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

Para Allen (2002), algumas universidades corporativas existem porque as organizações esperam uma formação mais especializada ou mais customizada para seus funcionários. Para o pesquisador, o requisito mínimo que uma organização deve cumprir para se qualificar como uma universidade corporativa é propiciar tanto o desenvolvimento gerencial quanto o de execução. Outro requisito que define a essência das universidades corporativas, segundo Allen (2002), é que elas estão vinculadas às estratégias organizacionais.

Eboli e Costa (2010) esclarecem que o planejamento e a implantação de um projeto de educação corporativa deve seguir algumas fases consideradas necessárias para que ele atinja seus objetivos. Essas fases correspondem ao diagnóstico de competências críticas – que sumariza o que a empresa sabe fazer de melhor e o que deveria saber fazer –, o desenvolvimento do mapeamento de competências da organização, a validação estratégica do projeto de educação corporativa e a criação das escolas. Escolas, nesse contexto, corresponde ao "conjunto de conteúdos agrupados para atender ao desenvolvimento de competências específicas destinadas a determinados públicos" (EBOLI; COSTA, 2010, p. 277).

2.2.3 Modalidade educação profissional e processo educação corporativa

Na literatura que trata da educação corporativa consultada para a presente pesquisa, são recorrentes argumentos de que ela diverge da que denominam *educação tradicional*, assim entendida aquela desenvolvida nas escolas e universidades em geral, em razão de que, entre outros: a) estas últimas não propiciam a aprendizagem permanente; b) adotam modelos centrados nos *campi* universitários e nos professores; c) não têm foco na aplicação do conhecimento (MEISTER, 1999).

Parece, dessa forma, que tais argumentos se pautam em uma possível competição entre a educação corporativa e as modalidades que denominam formação ou escolas tradicionais – as quais, no que se refere à formação do trabalhador no Brasil, reporta à educação profissional de níveis médio e superior. Segundo essas abordagens, a origem das universidades corporativas, originadas nos Estados Unidos da América, parece se justificar pela crença na deficiência das instituições *tradicionais* em promover a formação "adequada" para o emprego dos egressos no mundo do trabalho.

Por outro lado, à luz dos documentos que orientam e estruturam a educação profissional no Brasil, esses pontos de comparação não parecem justificar, atualmente, a distinção entre educação profissional e educação corporativa. Apesar de as instituições que promovem o ensino profissional de nível técnico e superior estarem organizadas em cursos, ajustados aos níveis que organizam a educação escolar, ofertam atividades formativas de níveis e modalidades diversificados. Assim, o egresso de um curso inicial pode retornar ou mesmo encaminhar-se a outra instituição em busca de maior titulação e atualização da própria formação.

A concentração de aulas em *campi*, por sua vez, não é característica necessária da educação profissional, uma vez que a própria LDB (BRASIL, 1996), possibilita, em seu art. 40, o desenvolvimento dessa modalidade em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. A menção é feita a "instituições especializadas", sem restringir a formação a ambientes exclusivamente configurados no modelo tradicionalmente acadêmico, como as salas de aula.

A questão de aplicação do conhecimento vincula-se à relação entre a educação e a prática, a relação entre os saberes, a produção de conhecimentos e a intervenção social, princípios norteadores da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2012), do atendimento às demandas dos cidadãos e do mercado de trabalho, por meio da aquisição de competências para os cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2002) e a indissociabilidade entre teoria e prática como premissa da educação profissional (BRASIL, 2004).

As especificações legais e normativas da educação profissional contrariam, assim, a caracterização que frequentemente lhe é atribuída na literatura que trata da educação corporativa. Nesse sentido, com vistas a tornar mais explícita a distinção, ou a comparação, entre a educação profissional e a educação corporativa, propomos que os debates se estabeleçam a partir dos aspectos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos para comparação entre educação profissional e educação corporativa

Educação profissional	**Educação corporativa**
Setores público e privado	Setores público e privado
Ensino presencial, semipresencial e a distância	Ensino presencial, semipresencial e a distância
Sede física exclusiva	Possibilidade de usar sede exclusiva ou ambientes da organização ou externos
Predominância de corpo docente permanente	Predominância de corpo docente dinâmico
Titulação como fator fundamental para seleção do corpo docente	Titulação, conhecimento institucional ou *know how* como fatores intercambiáveis para a seleção do corpo docente
Certificação formal pela instituição	Quando desejável, certificação formal pela instituição, por instituições parceiras ou sem certificação oficial
Formação para o futuro local de trabalho ou no local de trabalho	Formação para o atual local de trabalho
Vínculo com currículo mais geral	Vínculo do currículo com as estratégias organizacionais

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Meister (1999); Allen (2002); Jarvis (2006); Eboli (2004; 2010) e Brasil (1996; 2002, 2004; 2012).

As fontes consultadas mostram que tanto a educação profissional quanto a educação corporativa podem ser desenvolvidas por instituições do setor público ou do setor privado. Em ambos os casos, os cursos podem ser desenvolvidos nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância, exclusiva ou concomitantemente.

No que se refere à sede física, à composição do corpo docente, à titulação dos professores e à certificação formal, a educação profissional se organiza da maneira determinada pelas normas orientadoras do ensino no Brasil. Utiliza-se de sede própria e exclusiva para as atividades pedagógicas, possui corpo docente permanente, valoriza a titulação acadêmica dos professores e possui autonomia para chancelar, com o respaldo oficial, a certificação dos estudantes.

Nesses quatro aspectos, a educação corporativa apresenta contornos mais variáveis, decorrentes da sua própria missão, do tipo (JARVIS, 2006) ou do nível (ALLEN, 2002; FURLAN, 2004) em que está enquadrada. Algumas universidades corporativas possuem sedes exclusivas para as atividades de ensino, outras se utilizam dos diversos espaços da organização e outras, ainda, se utilizam de espaços de instituições parceiras. Na educação corporativa, o câmbio entre os espaços parece ser mais flexível, justamente em razão de os ambientes da instituição estarem disponíveis para os estudantes, ainda que parte das atividades seja realizada em salas de aula.

Na educação corporativa, a titulação dos professores é mais valorizada quando a organização pretende obter o reconhecimento oficial dos cursos, pela própria universidade corporativa, quando reconhecida como instituição oficial de ensino, por entidades oficiais ou por instituições parceiras. A titulação do corpo docente, porém, não tem supremacia em relação ao conhecimento institucional e ao *know how* decorrente da experiência na prática profissional objeto da formação.

Assim, o conhecimento prático das tarefas e, muitas vezes, a vivência da organização sempre permanecem como critérios valorativos dos professores, ainda que a titulação também seja um dos critérios para sua admissão. Por esse mesmo motivo, o corpo docente tem configuração bastante dinâmica, pois pode se alterar em função da competência esperada em cada evento formativo.

Nem sempre a certificação oficial será obtida por meio da educação corporativa, e nem sempre essa certificação será meta da organização. Quando a organização pretende obter a certificação, submete-se às normas que determinam procedimentos para que isso ocorra e, dessa forma, estabelece padrões para se amoldar aos critérios oficiais. Uma das medidas comuns, nesse sentido, é o recrutamento de professores externos aos quadros da organização, portadores de mestrado e doutorado, para atuarem na formação dos profissionais *interna corporis* nos cursos da educação corporativa de nível superior.

Os dois últimos aspectos listados no Quadro 1 parecem distinguir com mais precisão a educação profissional da educação corporativa e, por seus alcances, ter efeito mais objetivo na pesquisa que desenvolvemos. A educação profissional se desenvolve, em regra, nos espaços predominantemente escolares, ainda que, em razão da natureza da formação, contemplem outros espaços para atividades práticas ou estágios e, em alguns casos, no local de trabalho.

A educação corporativa, por sua vez, ocorre nos espaços da organização, ou seja, no local de trabalho e em vista das necessidades de uma instituição na qual o estudante está inserido. Ainda que, em função de convênio, sejam utilizadas salas de aulas de outras instituições, o acesso dos estudantes ao ambiente de trabalho é movimento necessário para que se ambientem na organização, se apropriem das práticas, estabeleçam relacionamentos.

O currículo mais geral é o orientador da formação na educação profissional. Nessa modalidade busca-se o desenvolvimento de competências para que o egresso se insira, após a formação, ou após concluída etapa da formação, no mercado de trabalho. Todavia, se o ensino profissional credencia o egresso a reivindicar um posto de trabalho, legitimando-o por meio de certificação, não assegura que o objetivo seja alcançado. Dessa forma, o egresso do ensino profissional parece ser, em regra, um profissional em busca de colocação compatível com sua recente formação, ainda que essa colocação possa ocorrer no âmbito de uma organização na qual já exerça outra função.

Na educação corporativa, as estratégias organizacionais são o elemento orientador do currículo, uma vez que a formação deve conduzir ao desenvolvimento de competências

para o exercício de atividades finalísticas de uma instituição. Nesse sentido, é a própria organização que sinaliza a necessidade de formação ou de aperfeiçoamento profissional. Ainda que, sob os critérios exclusivos da organização, o estudante não possua os requisitos para ocupar um determinado posto de trabalho, ou executar certa função, a instituição indica que a capacitação profissional impulsionará esses movimentos – ou será necessária para que o trabalhador se mantenha nos quadros corporativos.

Dessa forma, o estudante da educação corporativa atende, antes, a orientações da organização quanto à conveniência ou à necessidade de participar da atividade formativa. Seu ingresso no evento formativo pressupõe, ainda que implicitamente, sua aquiescência em apropriar-se de práticas da organização e, por esse mesmo motivo, tomar como seus os valores e a identidade institucionais.

As fontes consultadas demonstram que educação profissional e educação corporativa não são figuras tão distantes entre si. A revisão da literatura mostra que muitas vezes, características de uma e de outra podem estar presentes em um mesmo evento formativo, restando, nesses casos, a vinculação do currículo aos objetivos institucionais como o fator restritivo do enquadramento formal em educação corporativa.

Em função dessas reflexões, acreditamos poder classificar a educação profissional como uma modalidade de ensino e a educação corporativa como um processo. A segunda estará sempre inserida na primeira ainda que, em função de eventual desinteresse da organização, não busque amoldar-se a critérios oficiais para obter a certificação.

2.2.4 Convergências no caso da formação policial-militar em Minas Gerais

A discussão sobre a identificação de aspectos próprios da educação corporativa na formação policial promovida na PMMG não é nova. Em uma pesquisa que teve como foco a modalidade denominada *treinamento complementar* promovida pela instituição, Santos (2005) propôs a implementação de universidades corporativas destinadas à formação continuada de policiais militares nas cidades do interior do estado de Minas Gerais.

A modalidade abordada pelo pesquisador reporta, grosso modo, a cursos cujo objetivo não é a formação inicial de profissionais para ocuparem postos na carreira militar

mediante promoção. São cursos de naturezas diversas que visam a manter o policial atualizado em conceitos e práticas próprios da instituição, algumas vezes vinculadas à tarefa específica que desempenham em um dado momento de suas carreiras. De acordo com as atuais normas de educação da PMMG, são incluídos na modalidade treinamento complementar: os cursos e estágios que não sejam requisito para ascensão na carreira; os seminários, os congressos e os eventos similares; e treinamentos específicos[42]. Dessa forma, como destaca o pesquisador, o estudo não visava a formular propostas para os cursos de formação inicial desenvolvidos na instituição (SANTOS, 2005, p. 3).

Esse aspecto é importante para determinar que nem todas as conclusões alcançadas por Santos (2005) se aplicam diretamente ao contexto considerado na presente pesquisa. Isso ocorre principalmente em razão de os cursos analisados por aquele pesquisador serem desenvolvidos localmente[43] e não serem destinados à formação para o exercício de funções mais gerais relacionadas aos postos e graduações da instituição. Os resultados obtidos na pesquisa, de forma coerente com seu escopo, estão restritos à modalidade observada e decorrem da impossibilidade de a unidade responsável pelo comando regional propor a criação de cursos que contrariassem a atribuição original da unidade central gestora do ensino na organização.

Com fundamento nos resultados da pesquisa, Santos (2005) propôs a criação de universidades corporativas regionais cujo formato favoreceria solucionar os problemas observados, a exemplo de falhas relacionadas à escolha do público-alvo, falta de periodicidade, falta de recursos tecnológicos que permitissem o acesso ao conhecimento por um número maior de colaboradores, etc. Santos (2005) propõe a criação de uma universidade corporativa na localidade pesquisada, seguindo processos, descritos por Meister (1999), que preveem a definição dos aspectos: controle; missão e visão; fontes de receita; organização; partes interessadas; parceiros de aprendizagem; tecnologia.

---

[42] São exemplos de treinamentos específicos, os cursos: negociação policial; busca em edificações; habilitação à docência policial militar nível básico; gestão educacional; promotor de polícia comunitária; instrutor do programa jovens construindo a cidadania; comunicação organizacional; instrutor de armamento e tiro; analista de sistema criminal; patrulha rural; ciclopatrulha; policiamento montado; condutor de cães de polícia; negociação; inteligência criminal, etc.

[43] O treinamento pesquisado foi desenvolvido por unidade localizada na cidade de Lavras/MG, no âmbito da 6ª Região de Polícia Militar, a qual era responsável pelo planejamento estratégico de unidades localizadas em 141 municípios do Sul de Minas Gerais.

Na descrição da proposta, Santos (2005) demonstrou que seria possível aplicar, ao modelo delineado por ele, princípios da universidade corporativa. Demonstrou, ainda, que nem todos os princípios deveriam ser empregados, a exemplo da fonte de recursos próprios, inadequado ao contexto por não se adequar a uma organização sem fins lucrativos.

Uma das ênfases dadas por Santos (2005) está na formação não somente de policiais militares, mas também de público externo, um dos escopos da universidade corporativa, sustentado no entendimento de que, dessa forma, seria possível "converter o conhecimento individual em recurso disponível para a comunidade, por meio de um processo contínuo que ocorra em todos os níveis organizacionais" (SANTOS, 2005, p. 17).

É possível que, em razão das modificações implementadas nos processos de ensino profissional na PMMG desde a conclusão da pesquisa desenvolvida por Santos (2005), assim como a ampliação do olhar para a educação policial como um todo, seja plausível, no tempo atual, perceber que o processo de educação inicial e continuada na PMMG já se alinha com características e pressupostos da educação corporativa.

Atualmente, a formação de policiais na PMMG ocorre por meio de atividades de ensino, treinamento, pesquisa e extensão, como meio para propiciar o desenvolvimento de competências para as atividades de polícia ostensiva e preservação da ordem pública (MINAS GERAIS, 2012).

Na estruturação da educação de polícia militar em Minas Gerais, está organizado um sistema que se inicia no nível estratégico da instituição, pelo Estado-Maior geral, responsável por coordenar e propor as políticas de ensino. No nível tático[44] está a Academia de Polícia Militar (APM), Unidade gestora central da formação. No nível operacional, as escolas, os centros e as unidades desconcentradas[45].

---

[44] *Nível tático* reporta, grosso modo, ao nível intermediário no organograma institucional, posicionado abaixo do nível estratégico e acima do nível operacional.

[45] Unidades desconcentradas estão localizadas no interior do estado, afastadas fisicamente da APM, dos centros e das escolas, estas situadas na capital, Belo Horizonte. Todas as atividades das unidades desconcentradas são reguladas pela unidade gestora.

A formação policial em Minas Gerais é composta por níveis que conferem a formação inicial de policiais militares, a qualificação profissional, cursos nos níveis de graduação[46] e pós-graduação *lato sensu*. As modalidades presencial, semipresencial e a distância são adotadas exclusiva ou concomitantemente no ensino policial militar, de acordo com a natureza e os objetivos de cada curso. Para os cursos a distância, a instituição dispõe de ambiente virtual dedicado, hospedado na *intranet* institucional.

Os cursos de formação policial são ofertados prioritariamente para policiais militares, uma vez que esse público compreende os profissionais que exercem as funções finalísticas da instituição. Há casos, no entanto, em que treinamentos são ofertados a outros públicos, como os seguintes: a) de civis que prestam serviço na instituição, a exemplo dos cursos destinados à capacitação dos teleatendentes das chamadas de emergência; b) profissionais de outras instituições, mediante parceria, como as guardas municipais ou mesmo a polícia civil, com cursos para capacitação ao uso de armas de fogo, uso do sistema de registro de ocorrências policiais; c) policiais de outras polícias militares, mediante oferta de vagas no curso de formação de oficiais; d) público em geral interessado nos Cursos de Especialização nas áreas de Gestão e Direito Ambiental; Inteligência em Segurança Pública; Direito Penal Militar e Processual Penal Militar.

Outro exemplo de oferta de cursos para a formação de pessoal interno e externo à instituição refere-se à capacitação de docentes para atuarem na formação dos policiais militares. A própria APM desenvolve, periodicamente, cursos de capacitação de docentes para o ensino profissional, agregando docentes da instituição e externos, civis e policiais militares. Além disso, conforme documentado em pesquisas como a de Pereira (2015), alguns cursos são realizados para a capacitação de professores para a docência em disciplinas específicas. Em sua pesquisa, Pereira (2015) dedicou-se a estudar um curso promovido para professores, iniciantes e experientes, da disciplina denominada Produção Textual Policial do Curso de Formação de Soldados de 2014.

O calendário de cursos de formação inicial e de qualificação, a quantidade de vagas e os demais aspectos da realização são definidos anualmente, em função das políticas

[46] São cursos superiores de tecnologia em segurança pública os destinados à formação inicial de sargentos e à habilitação de oficiais. No ano de 2016, a formação de soldados também se configurou em curso superior de tecnologia.

governamentais e das necessidades institucionais. Devido a isso, não há corpo docente exclusivo e permanente na educação da polícia militar, embora, em razão da experiência e da análise de resultados satisfatórios, pode-se observar a constância com que alguns professores são empenhados nessas atividades.

A Academia de Polícia Militar possui sede física própria e nela organiza as salas de aula e os demais ambientes educativos da formação policial. A APM é ela mesma um órgão da PMMG, organizada em seções dedicadas à administração do ensino, do pessoal, dos recursos logísticos – armamento, transportes, equipamentos policiais – e financeiro, da área de saúde, etc. Os estudantes dos cursos de formação transitam nesses espaços para, além das atividades próprias de sala de aula, participar das aulas práticas – pista de atletismo, *stand* para aulas de tiro, estação de treinamento, etc. –, para tratar da administração da sua vida funcional e para cumprir atividades complementares dos cursos, como os estágios.

As atividades dos cursos se estendem para além da sede da APM, pois os estudantes são, cumpridas exigências curriculares iniciadas para cada caso, deslocados para outras unidades da PMMG, de cunho operacional ou administrativo, para a realização de visitas técnicas e estágios. Também podem participar de visitas ou treinamentos em outras instituições, tais como setores da Polícia Civil, do Sistema Penitenciário, o Corpo de Bombeiros Militar, o Exército Brasileiro, polícias militares de outros estados ou organizações policiais de outros países.

Todos esses espaços físicos externos à sala de aula, na APM e fora dela, têm vínculo com a realização do trabalho policial militar e, neles, os estudantes estão em contato não somente com outros estudantes, mas com profissionais já formados cujas práticas sociais próprias do trabalho são compartilhadas com os policiais em formação.

2.2.5 Implicações para a presente pesquisa

A discussão a respeito da educação profissional e da educação corporativa, pelo viés mais geral, conduz ao reconhecimento de que ambas são fundadas no mesmo objetivo – preparar profissionais para o mundo do trabalho. Em decorrência dos aspectos que procuramos ressaltar até este ponto da pesquisa, acreditamos poder afirmar que

reconhecer feições da educação corporativa não impede, necessariamente, o enquadramento na educação profissional.

Por outro lado, esse mesmo reconhecimento propicia distinções que, em pesquisas como a presente, contribuem para delimitar o contexto institucional em que ocorre o letramento profissional. Os contornos que singularizam a educação corporativa favorecem, na formação dos policiais, experiências que representam as formas pelas quais os estudantes reconhecem a instituição, seu trabalho, as pessoas com as quais se relacionam e a si mesmos na condição de profissionais.

No próximo capítulo deste trabalho, apresentaremos aspectos históricos da formação policial-militar em Minas Gerais assim como exporemos termos nos quais se desenvolveu o Curso de Formação de Soldados analisado nesta pesquisa. Com esses procedimentos, pretendemos concluir a apresentação do contexto mais geral em que nos situamos para observar o letramento profissional de futuros soldados da instituição. A descrição detalhada do contexto, como já antecipamos na introdução deste trabalho, e como retomaremos na abordagem sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, é procedimento necessário nas pesquisas do letramento como prática social.

3 CONTEXTO GERAL: A FORMAÇÃO DO SOLDADO

> *O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo.*
>
> (VOLOCHÍNOV/ Círculo de Bakhtin, 2017, p. 216).

Com vistas a apresentar o contexto mais geral em que a pesquisa foi desenvolvida, organizamos este capítulo em três movimentos. No primeiro deles, abordamos brevemente a formação do soldado em uma perspectiva histórica. No segundo, apresentamos dados provenientes de estudo científico que traçou o perfil profissiográfico e o mapeamento de competência desse profissional. Finalmente, apresentamos o Curso de Formação de Soldados iniciado no ano de 2017, no qual a pesquisa foi realizada.

Nosso objetivo é, a partir de uma retomada histórica, inserir o Curso de Formação de Soldados (CFSd) desenvolvido pela PMMG em um cenário mais amplo da formação policial-militar, identificar as competências relacionadas à função e, por fim, restringir os contornos institucionais da pesquisa, o que nos propiciará informações para as reflexões a respeito do letramento profissional, o que faremos no quinto capítulo.

3.1 Aspectos históricos da formação do soldado na PMMG

Não pretendemos, nesta seção, detalhar os procedimentos referentes à formação policial-militar desde suas origens, pois entendemos que fogem ao escopo da pesquisa. Por meio de eventos emblemáticos, porém, exemplificaremos alguns episódios que, nas abordagens históricas citadas mais adiante, são retratados como tentativas ou estratégias destinadas ao preparo para o exercício da função.

Pesquisas que se dedicam à história da PMMG e abordam o desenvolvimento dos processos que visam à formação dos seus profissionais (COTTA, 2006; COTTA, 2014), registram tentativas de preparar os policiais para atuarem de acordo com as concepções vigentes sobre a função policial-militar. Assim, registram os chamados treinamentos e

disciplinamentos – atividades que tiveram por escopo preparar os dragões[47] para o combate em uma guerra regular nos idos de 1775 – e as instruções, a cargo dos comandantes que, no final do ano de 1835[48], deveriam instruir os subordinados por meio de estudos das leis e regulamentos (COTTA, 2006).

Esses procedimentos parecem não ter sido considerados suficientes para o exercício das atribuições que a instituição[49] receberia no ano da Proclamação da República, 1890, conforme registra Cotta (2006), por meio da menção à fala, atribuída ao então governador, de que nem preparo nem aptidão para o desempenho das funções eram critérios para nomeação dos integrantes da então denominada Guarda Republicana.

Nas escolas de recrutas, cujos registros reportam ao ano de 1894, os policiais eram instruídos, pelos superiores, com vistas a conhecer manejo, partes e conservação das armas, assim como na prática de tiro ao alvo (COTTA, 2006). Segundo o mesmo pesquisador, no ano de 1920, bastaria saber assinar o nome para que o candidato ingressasse na Força Pública[50]. Com essa afirmação, o pesquisador parece destacar que, até esse período, a escolaridade, ou qualquer outro aspecto relacionado à escolarização não seria critério para o exercício da função policial.

Paralelamente, há registros de que, no ano de 1912, foram criados os corpos de ensino, escolas destinadas ao preparo mais sistematizado dos policiais. No ano de 1915, a denominada Instrução da Força Pública foi organizada em moral, intelectual e técnica. Em 1920, a criação da Escola de Graduados teve por escopo preparar policiais para levar ensinamentos a outros policiais, nos batalhões (COTTA, 2006). A descrição sugere ter sido esse o embrião da formação policial estruturada por objetivos pedagógicos, desenvolvida por profissionais da própria instituição.

No ano de 1927, a criação do Corpo Escola[51] teve o objetivo de propiciar o preparo técnico do pessoal da Força Pública, organizando-o em parte prática – orientada pelos

---

[47] Cotta (2006), em seu levantamento sobre a história da PMMG, reporta à criação da instituição ao ano de 1775 com a criação do *Regimento de Cavalaria de Minas*. O termo *dragões* reporta aos integrantes daquela tropa.
[48] Nessa época, a instituição era denominada *Corpo Policial da Província de Minas*.
[49] Agora denominada *Guarda Republicana*.
[50] Denominação vigente à época.
[51] O Corpo Escola, criado em Belo Horizonte, é a origem da atual Academia da Policia Militar.

regulamentos no Exército Nacional – e teórica – esta prevendo a tática de armas e conhecimentos sobre organização e administração militar. Criada no mesmo ano, a Escola de Sargentos destinava-se aos sargentos de *boa conduta*, aprovados em exame de admissão, os quais seriam promovidos ao oficialato por mérito intelectual, desde que cumprissem critérios tais como frequência e aproveitamento escolar. A Escola de Sargentos representa tentativa de afastamento da formação eminentemente bélica pois, "num tempo em que os capacetes de aço, as baionetas e as evoluções militares eram realidades cotidianas, o estudo das humanidades representava um avanço considerável, especialmente para os praças" (COTTA, 2006, p. 98). O corpo docente da escola era composto por professores civis e militares.

A Escola de Sargentos foi extinta em 1931[52] e substituída pelo Curso de Educação Militar. Naquele ano, o Corpo Escola foi substituído pelo Batalhão Escola e, no mesmo local, em Belo Horizonte, instalou-se o Departamento de Instrução (DI) no ano de 1934. No DI, funcionavam o Curso de Formação de Oficiais (CFO), o chamado Curso Especial e o Curso de Formação de Sargentos. Os dois primeiros cursos se destinavam à formação e ao aperfeiçoamento de oficiais[53]: no CFO, os oficiais eram formados em três anos; por meio do Curso Especial, os tenentes comissionados eram colocados em condições de promoção até o posto de capitão.

Duas décadas depois, em 1954, após um período em que a instrução militar estivera a cargo do Exército Brasileiro[54], ocasião em que a instituição já se denominava Polícia Militar do Estado de Minas Gerais[55], registram-se as Lições de Instrução Policial, cujo objetivo era a aplicação nas instruções semanais das quais participavam os policiais. Cotta (2006) registra que o caráter e a finalidade dessas instruções eram diversos das instruções militares. Para seu desenvolvimento, foram treinados policiais que

---

[52] Segundo Cotta (2006), o motivo da extinção foi o fato de os integrantes da Escola de Sargentos terem se envolvido em uma tentativa de golpe no ano de 1931.
[53] Na Polícia Militar, as funções são organizadas em dois círculos: o de praças e o de oficiais. O de praças inclui os soldados, os cabos, os sargentos, os subtenentes e os praças especiais (alunos do CHO e cadetes); o círculo dos oficiais inclui os tenentes, os capitães, os majores, os tenentes-coronéis e os coronéis.
[54] Segundo Cotta (2006), na vigência do Estado Novo (1937-1945) as forças policiais do Brasil estiveram subordinadas ao controle único do Governo Federal.
[55] Denominação recebida no ano de 1946 (Cotta, 2006).

exerceriam a função de instrutores e destinadas salas de aula para a realização das atividades.

O retorno ao caráter eminentemente militar do treinamento se deu a partir de 1964, com a eclosão do golpe. As polícias militares do Brasil passaram a ter suas instruções controladas pelo Exército, regidas por manuais daquela instituição. Na década de 80, oficiais da PMMG produziram manuais (de abordagem, busca e identificação; de condução de presos e escoltas diversas) que passaram a ser utilizados na formação dos policiais (COTTA, 2006).

Conforme observamos em Cotta (2006), desde a criação do DI, em 1934, alguns movimentos determinaram seu papel de principal escola de formação dos policiais militares no estado. No DI, já a partir de 1970, o ensino passou a ser organizado nos graus básico, intermediário e superior, conforme se destinava à formação de soldados, sargentos e oficiais, respectivamente. A denominação *Academia da Polícia Militar* foi recebida em 1975 e, após um curto intervalo em que se denominou *Instituto de Educação*[56], a escola passou a chamar-se *Academia de Polícia Militar* (APM), denominação que recebe até os dias atuais, desde 2003.

Reorganizações estruturais e pedagógicas acompanharam os diversos momentos históricos que transformaram o Departamento de Instrução na Academia de Polícia Militar[57]. Todos esses momentos tiveram efeito na organização dos cursos que se destinavam e se destinam à formação dos policiais militares.

Nos dias atuais, a Academia de Polícia Militar é a unidade gestora central da Educação de Polícia Militar (EPM), responsável por formar, treinar, qualificar e especializar os policiais militares da instituição. Sua estrutura é organizada em centros e escolas, a ela vinculadas de forma técnica, administrativa e operacional, para a realização de atividades de ensino e de administração. As escolas que compõem a APM são: o Centro de Pesquisa e Pós-graduação (CPP); a Escola de Formação de Oficiais (EFO); a Escola

[56] Do ano 2001 a 2003 (COTTA, 2006).
[57] Como acreditamos já ter sinalizado nesta subseção, fontes importantes para conhecer o detalhamento desse percurso, em aprofundamentos que fogem ao nosso interesse atual, são Cotta (2006) e Cotta (2014).

de Formação de Aperfeiçoamento de Sargentos (CFAS) e a Escola de Formação de Soldados (EFSd)[58] (APM, 2015a).

As escolas mencionadas anteriormente – CPP, EFO, EFAS e EFSd – são denominadas concentradas, uma vez que se localizam no mesmo espaço físico da APM, em Belo Horizonte. Há, também, as denominadas unidades desconcentradas, sediadas em outras localidades do estado. Todas as unidades de ensino, concentradas e desconcentradas, subordinam-se à APM para fins de desenvolvimento das atividades de ensino (APM, 2015a).

A APM exerce a gestão técnica de todos os macroprocessos de educação, assim entendidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A APM é uma instituição de ensino superior credenciada pelo Sistema Estadual de Educação Minas Gerais, conforme está formalizado em Decreto Estadual s/nº, de 29 de novembro de 2005. São norteadores dos cursos desenvolvidos pela APM as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a Matriz Curricular Nacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) (BRASIL, 2014) e as demandas das políticas de segurança pública em Minas Gerais (APM, 2015b). As vagas e os calendários dos cursos são previstos em resolução expedida pelo Comando-Geral da PMMG – e atendem a políticas de Governo referentes à área da segurança pública.

A APM expede normas que tratam dos procedimentos escolares, tais como realização, trancamento e destrancamento de matrícula, aproveitamento de estudos, calendário escolar, frequência, avaliação institucional e do rendimento escolar, programas de apoio à aprendizagem, atividades educacionais interdisciplinares, prática curricular supervisionada, direitos e deveres dos corpos técnico e administrativo, docente e discente, escriturações e arquivos a serem observados tanto pelas escolas concentradas quanto pelas desconcentradas (APM, 2015b).

As escolas concentradas possuem prédios próprios e independentes com estruturas de salas de aula, laboratórios de informática, auditórios e vestiários destinados às

[58] Também inserido na APM, com atribuição voltada para o ensino, na modalidade treinamento, está o Centro de Treinamento Policial (CTP). Os cursos do CTP não são destinados à formação inicial de policiais.

necessidades requeridas para a realização dos cursos. No espaço físico da APM, compartilham ambientes de uso comum, tais como o laboratório de treinamento policial, os laboratórios de técnicas de defesa pessoal policial, a biblioteca, outros auditórios, dojôs[59], o complexo desportivo e os quiosques – estes últimos destinados tanto a atividades escolares quanto sociais.

Nesse contexto se insere a Escola de Formação de Soldados (EFSd), responsável pela formação dos soldados na instituição por meio do Curso de Formação de Soldados (CFSd)[60]. O CFSd é um curso de ingresso, realizado na modalidade presencial. Seus estudantes chegam à instituição por meio de aprovação em concurso público externo (APM, 2015b). Dessa forma, os estudantes do CFSd são provenientes do meio civil[61] e têm, no período de curso, seus contatos iniciais com a instituição na qual prestarão serviços.

3.2 Profissiografia e mapeamento de competências do soldado na PMMG

No ano de 2016, a PMMG divulgou o Relatório do Projeto de Análise Profissiográfica e Mapeamento de Competências dos cargos de soldado e de tenente da instituição (MINAS GERAIS, 2016c). Segundo está descrito no documento, nele estão contemplados os estudos científicos completos dos cargos[62].

O mapeamento de competências, conforme está descrito em Minas Gerais (2016c), decorre da identificação das competências organizacionais necessárias para que os

---

[59] Locais apropriados para o treinamento de artes marciais.

[60] Para a formação de soldados, também é previsto o Curso Superior de Tecnologia Atividades de Polícia Ostensiva (CSTAPO), conforme Parecer nº 726/2013, do Conselho Estadual de Educação Minas Gerais. O curso tem modalidade presencial e é destinado a aprovados em concurso público. Nos anos de 2014 e 2016, últimos cursos desenvolvidos na EFSd para a formação de soldados, a formação ocorreu por meio do CSTAPO. Para ingresso no CSTAPO, a escolaridade exigida era o ensino médio, uma vez que o próprio curso de formação era de nível superior. No ano de 2017, realizou-se o CFSd.

[61] Há raras exceções nesse perfil, uma vez ser possível que policiais militares que tenham ingressado na instituição em caráter precário, em razão de liminares referentes a processos seletivos anteriores, ingressem novamente no CFSd mediante aprovação regular no concurso. São casos pontuais de estudantes que já tiveram experiências anteriores na comunidade discursiva. Estudantes que se enquadram nesses casos não foram tomados como informantes da presente pesquisa.

[62] Não nos dedicamos a detalhar a metodologia e o referencial teórico adotados para o desenvolvimento da pesquisa científica que resultou na apresentação do relatório. Destacamos, porém, que foi desenvolvido nas seguintes etapas: realização de grupo focais; elaboração dos instrumentos profissiográficos e de competências; validação dos instrumentos profissiográficos e de competências; pesquisa *on-line* para validação estatística; análise dos dados; avaliação das competências profissionais.

objetivos organizacionais sejam alcançados. Dessa etapa, segue-se a identificação das competências necessárias para o desempenho de cada cargo ou função da organização.

Segundo consta do Relatório do Projeto de Análise Profissiográfica e Mapeamento de Competências, a análise profissiográfica permite a definição de estratégias para a atuação e o desenvolvimento profissional, tais como: a) a seleção de profissionais que possuam características para determinado cargo; b) solução de déficits na atuação profissional por meio de delimitação de tarefas inerentes ao cargo, propiciando dados para o planejamento da formação e da capacitação; c) o estabelecimento de planos de cargos e salários; d) levantamento de situações indesejáveis.

Ainda segundo o mesmo documento, o mapeamento de competências individuais e organizacionais permite que sejam estabelecidos critérios, procedimentos e instrumentos necessários para o desenvolvimento da gestão por competência em processos organizacionais tais como: seleção por competência; avaliação por competência; treinamento por competência; políticas de realocação de pessoal; planejamento dos cursos institucionais; gestão de desempenho por competência e retribuição (MINAS GERAIS, 2016c).

No aspecto mais relacionado ao presente trabalho, o desenvolvimento de competências nas organizações ocorre, segundo está exposto em Minas Gerais (2016c), por meio da realização de cursos de capacitação e de reciclagem dos servidores e por meio do treinamento adequado dos futuros servidores com a atualização das matrizes curriculares dos diversos cursos.

Empregando pesquisadores e metodologia adequados ao trabalho, o projeto resultou na apresentação de categorias de atividades operacionais e administrativas relacionadas ao cargo de soldado, as tarefas relacionadas ao cargo e as ações relacionadas a cada uma delas. Foram listadas 26 tarefas, 22 delas categorizadas como operacionais[63] e quatro como administrativas, conforme está demonstrado no Quadro 2.

[63] O termo *operacional* vincula-se com o desenvolvimento das atividades finalísticas da instituição, portanto, com a prestação de serviços de segurança pública ostensiva.

Quadro 2 – Tarefas do cargo de soldado da PMMG

Tarefas operacionais
Atender ocorrências
Realizar abordagens de indivíduos e de veículos em atitudes suspeitas
Realizar policiamento ostensivo
Realizar policiamento preventivo
Efetuar prisão em flagrante
Executar operações policiais
Cumprir mandados judiciais (busca e apreensão, foragido, prisão, etc.)
Fiscalizar o trânsito
Realizar atividades de policiamento ambiental
Realizar escoltas (cargas, autoridades, valores, outros)
Atuar em manifestações públicas e eventos
Realizar policiamento de guardas
Prestar atendimentos de primeiros socorros
Prestar atendimento ao público
Preservar local de crime
Monitorar alvos
Realizar atividades de inteligência e contrainteligência
Conduzir viaturas
Realizar inspeção de primeiro escalão de armamentos, equipamentos e viaturas
Apoiar outros órgãos (prefeitura, Departamento de Trânsito, Receita Federal, etc.)
Participar de projetos sociais (Fica Vivo; PROERD[64]; Bom de Bola, Bom na Escola; Programa Jovens Construindo a Cidadania, etc.)
Tarefas administrativas
Confeccionar relatórios
Participar de solenidades cívico-militares
Ministrar palestras ou treinamentos
Participar de treinamentos

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Minas Gerais (2016c).

[64] Programa Educacional de Resistência às Drogas. Decidimos destacar a sigla em razão de, atualmente, haver se constituído em uma espécie de marca do programa.

O mapeamento de competências do soldado da PMMG, elaborado como resultado do estudo apresentado, foi composto pelos conhecimentos, pelas habilidades e pelas atitudes esperadas do profissional ocupante desse cargo.

Os conhecimentos foram agrupados em oito categorias – conhecimento de legislação e documentação específicas; conhecimento institucional e de governo; conhecimentos operacionais; conhecimentos de técnicas e de conhecimentos específicos; conhecimentos de equipamentos, armamentos e viaturas; conhecimento sobre o local de atuação e o público-alvo; conhecimento sobre eventos e treinamentos; conhecimentos gerais.

Cada uma dessas categorias de conhecimentos foi descrita com subtipos de conhecimentos. Desses subtipos, os mais explicitamente relacionados com a comunicação verbal estão assim inseridos na categoria conhecimentos gerais – conhecimento das normas gramaticais; conhecimento das técnicas de oratória; conhecimento de redação oficial; noções de informática.

Um outro agrupamento listou as oito habilidades necessárias ao desempenho do cargo de soldado: habilidades operacionais; habilidades técnicas; habilidades relacionadas à segurança; habilidades relacionadas à utilização e ao manuseio dos recursos disponíveis; habilidades relacionadas à identificação de danos e manutenção; habilidades relacionadas ao trabalho integrado; habilidades administrativas; habilidades de fomento, capacitação e participação em eventos.

Cada uma das categorias de habilidades foi descrita individualmente. Algumas habilidades descritas de forma esparsa nas diversas categorias indicam relacionamento com a interação verbal. Exemplos disso são as habilidades *ser capaz de relatar as irregularidades identificadas na inspeção de primeiro escalão*, componente da categoria *habilidades relacionadas à identificação de danos e manutenção*, e *ser capaz de aplicar as técnicas de verbalização ao realizar a abordagem*, componente da categoria *habilidades técnicas*.

As habilidades mais explicitamente relacionadas à comunicação verbal estão inseridas na categoria *habilidades relacionadas à utilização e ao manuseio de recursos*

disponíveis e na categoria *habilidades administrativas*. Na primeira categoria, foram inseridas as habilidades: ser capaz de utilizar os meios de comunicação disponíveis; ser capaz de utilizar a rede de comunicação interna; ser capaz de utilizar os meios de comunicação operacional e ser capaz de utilizar os sistemas informatizados da instituição.

Na categoria habilidades administrativas estão descritas as habilidades: ser capaz de compreender as solicitações ao atender o público; ser capaz de transmitir com clareza as informações solicitadas; ser capaz de destinar as ocorrências ao órgão competente; ser capaz de relatar os resultados obtidos na operação a quem de direito; ser capaz de produzir documentos/relatórios; ser capaz de redigir documentos com coerência, concisão e clareza; ser capaz de relatar corretamente e de forma condensada as informações levantadas; ser capaz de empregar corretamente as normas gramaticais e as técnicas de redação oficial; ser capaz de destinar corretamente o relatório.

No estudo em questão, as atitudes necessárias ao cargo de soldado foram organizadas em cinco categorias: atitudes cognitivas e motoras; atitudes emocionais; atitudes relacionais; atitudes orientadas para a conduta profissional; atitudes orientadas para os resultados.

Nas diversas categorias de atitudes, a identificação daquelas que mais explicitamente se aproximam do envolvimento da comunicação verbal se torna menos precisa, justamente porque, entendidas como *dimensões psicológicas*[65], implicam que estejam relacionadas entre si para compor a competência do indivíduo. Dessa forma, identificamos, nos grupos de categorias, as seguintes atitudes: a) categoria de atitudes cognitivas e motoras – análise e síntese; raciocínio abstrato; raciocínio jurídico; raciocínio lógico; raciocínio verbal; b) categoria atitudes relacionais – comunicação; persuasão; saber ouvir.

3.3 O Curso de Formação de Soldados 2017/2018

O CFSd no qual coletamos os dados da pesquisa foi previsto pelo Edital de Concurso Público nº 13/2016-DRH/CRS, de 22 de agosto de 2016 (MINAS GERAIS, 2016a). O Edital 13/2016-DRH/CRS previu que o curso teria início em julho de 2017, com

[65] Termo empregado no relatório para conceituar *atitudes*.

encerramento em abril de 2018, e que seriam oferecidas 429 vagas – delas, 386 para candidatos do sexo masculino e 43 para candidatas do sexo feminino. Posteriormente, em 22 de dezembro de 2016, o Edital 13/2016-DRH/CRS foi retificado e teve alteradas algumas especificações, dentre elas as que trataram do período de realização do curso – agora de primeiro de setembro de 2017 a junho de 2018 – e do número de vagas, ampliado para 1.350 (MINAS GERAIS, 2016b). No entanto, o encerramento do curso, iniciado em primeiro de setembro de 2017, ocorreu em 6 de abril de 2018, sendo esse, portanto, o período que compreendeu a coleta de dados da presente pesquisa.

Das vagas do CFSd 2017/2018 oferecidas em razão da alteração do edital, 1080 destinavam-se à ocupação de cargos de soldado nas unidades da PMMG localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), com realização do curso na EFSd, unidade centralizada na Academia da Polícia Militar. Dessas vagas, 972 foram destinadas a candidatos do sexo masculino e 108 a candidatas do sexo feminino[66]. Conforme dados divulgados pelo Centro de Recrutamento e Seleção da PMMG[67], 16.694 candidatos se inscreveram para as vagas da RMBH, o que configurou a relação de 11 candidatos por vaga destinadas ao sexo masculino e 57 candidatas por vaga do sexo feminino.

As demais 270 vagas ficaram destinadas a unidades localizadas nas cidades de Pouso Alegre, Passos, Poços de Caldas e Alfenas – os estudantes, nesse caso, frequentam cursos nas cidades de Pouso Alegre ou Alfenas. Nesta pesquisa, a coleta de dados foi procedida no curso que se desenvolveu na EFSd, portanto destinadas às vagas da RMBH.

Como consequência dessa organização das vagas durante o curso, os candidatos aprovados residentes em diversas cidades da Região Metropolitana, e que preferiram ocupar vagas mais próximas às suas cidades de origem, necessitariam, durante o período de formação, dirigir-se à Academia da Polícia Militar. Isso implicou, por exemplo, que um dos informantes da pesquisa, residente na cidade de Sabará, necessitasse deslocar-se diariamente, por um percurso aproximado de 25 km, a fim de chegar ao local das

[66] O percentual de vagas femininas para os cursos de ingresso na PMMG é de 10% do total, conforme previsto em legislação estadual.
[67] https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/crs/26012017164232837.pdf. Acesso em 20 fev. 2018.

atividades. Outro informante, originário da cidade de Barbacena, distante aproximadamente 171 km da capital mineira, necessitou organizar-se em uma república com outros estudantes em situação similar, uma vez que não seria possível o deslocamento diário entre residência e local de formação.

Possuir nível superior de escolaridade foi um dos requisitos para ingresso no CFSd 2017/2018. O edital previu o desenvolvimento do curso em regime de dedicação exclusiva pelos estudantes e, também, a realização de atividades escolares extraclasse que poderiam ser realizadas após o expediente escolar, aos sábados, domingos e feriados. O concurso se realizou em duas etapas que se sucederam, nas quais o número de candidatos era reduzido de acordo com as previsões do próprio certame e com os resultados obtidos pelos concorrentes.

Na primeira fase, os candidatos participaram de provas de conhecimento, objetiva e dissertativa, compostas por questões de língua portuguesa, direito penal, direito constitucional, noções de direito policial militar, noções de estatística, direitos humanos e legislação extravagante[68]. Ainda nessa fase, participaram de prova dissertativa, configurada em forma de redação. Na segunda fase do concurso, foram submetidos a avalições psicológicas, teste de capacitação física, exames de saúde e exame toxicológico.

Por ocasião do seu ingresso no CFSd, o estudante passa a ocupar a graduação de Soldado de Segunda Classe (Sd 2ª Cl), o que representa estar incorporado à instituição, fazer jus à remuneração[69], ao abono fardamento, à assistência médico-hospitalar, psicológica e odontológica, como ocorre para os demais integrantes da instituição (MINAS GERAIS, 2016a). Está sujeito, também, às normas que regulam os procedimentos da instituição, a exemplo do Código de Ética e Disciplina dos Militares de Minas Gerais (CEDM), que institui prescrições e procedimentos de natureza disciplinar.

---

[68] Legislação extravagante, na esfera jurídica, refere-se às leis que não estão contidas em códigos. No Edital 13/2016-DRH/CRS, estão listados, como conteúdo previsto em legislação extravagante, a Lei do Desarmamento, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Ética e Disciplina dos Militares de Minas Gerais, dentre outros.

[69] A remuneração do Sd 2ª Cl, na época de divulgação do Edital 13/2016-DRH/CRS, era de R$3.278,74 (MINAS GERAIS, 2016a).

Dessa forma, o estudante ingressa no ambiente policial-militar e passa a participar de práticas que se estendem para além das escolares, pois dizem respeito ao gerenciamento de suas atribuições, direitos e responsabilidades como membro da comunidade. Tais práticas, como temos apontado neste trabalho, demandam a apropriação de gêneros discursivos que propiciam a sua interação com os demais membros da instituição e, de acordo com o cumprimento das etapas do curso, com os membros externos a ela.

Por ocasião da formatura, o egresso é promovido à graduação de Soldado de Primeira Classe (Sd 1ª Cl) e transferido para uma unidade operacional da instituição, na qual prestará os serviços para os quais foi preparado durante o curso. As atribuições do estudante (Sd 2ª Cl) e do profissional formado (Sd 1ª Cl) são sumarizadas no Edital 13/2016-DRH/CRS da seguinte forma:

> 3.2 Descrição sumária das atribuições:
> 3.2.1 Soldado 2ª Classe: exercer atividade estudantil, em regime de dedicação integral, e demais atividades internas e externas atreladas à sua formação, durante o período de duração do CFSd, conforme normas em vigor e regulamentos da Escola.
> 3.2.2 Soldado 1ª Classe: promover a segurança pública, através de atividades preventivas e repressivas nos diversos tipos de policiamento (geral, trânsito urbano e rodoviário, meio ambiente, guardas e outros). Para tanto, a atuação do soldado compreende as seguintes atribuições específicas, dentre outras:
> a) realizar policiamento ostensivo fardado;
> b) executar atividades operacionais diversas;
> c) atender e solucionar ocorrências policiais de modo a manter ou restabelecer a ordem pública;
> d) <u>redigir boletins de ocorrência, relatórios e outros documentos administrativos</u>;
> e) estabelecer contatos com a comunidade, envolvendo-a na promoção da segurança pública;
> f) <u>formular diagnóstico de segurança pública de seu subsetor de responsabilidade</u>;
> g) pautar suas ações em preceitos éticos, técnicos e legais;
> h) conduzir viaturas da PMMG, em qualquer categoria de CNH, se habilitado e credenciado[70]. (MINAS GERAIS, 2016a, grifos nossos).

As atribuições do cargo, previstas no edital, foram estabelecidas à vista do relatório que trata do perfil profissiográfico e do mapeamento de competências, abordado na seção

[70] O ato de credenciamento decorre de um exame interno, realizado por profissionais preparados com esse fim, com vistas a constatar que o policial está apto a conduzir viaturas no exercício de suas atribuições. Trata-se de procedimento formal cujo resultado, o ato de credenciamento, é publicado em boletim institucional.

anterior deste trabalho. Das descrições listadas no item 3.2 do edital, destacam-se duas em que há menção explícita a ações relacionadas à comunicação verbal escrita – d) redigir boletins de ocorrência, relatórios e outros documentos administrativos; f) formular diagnóstico de segurança pública de seu subsetor de responsabilidade.

O exame das descrições inseridas no edital pode sugerir, porém, uma visão restrita da dimensão que a escrita ocupa nas atribuições do soldado. Essa dedução pode ser explicada, ao menos, sob duas vertentes. A primeira delas é que a própria menção a alguns gêneros discursivos no edital parece restringir as situações em que o soldado necessita se comunicar por meio de enunciados escritos institucionais.

Nos dois itens que destacamos, estão mencionados o boletim de ocorrência, relatórios, "outros documentos administrativos" e diagnósticos. Não há menção explícita a outros gêneros discursivos bastante vinculados à atividade operacional, dentre os quais citamos o termo circunstanciado de ocorrência. A menção genérica a "outros documentos administrativos", parece estabelecer uma relação obscura a respeito de especificação desses gêneros, colocando-os em uma posição de menor relevância – e, nesse sentido, sugerindo menor interesse em gêneros tais como o boletim de ocorrência simplificado[71] e o auto de infração de trânsito.

A descrição, da maneira como é posta no edital, também parece encobrir a necessidade de que o soldado, como integrante da instituição e na condição de servidor público, produza gêneros discursivos escritos para gerenciar sua vida administrativa. Citamos, para exemplificar: a) no aspecto administrativo, gêneros tais como requerimentos, atas, mensagens eletrônicas, solicitações[72] e formulários; b) no aspecto disciplinar, decorrente da submissão do soldado às prescrições do Código de Ética e Disciplina da instituição: razões escritas de defesa[73], queixa disciplinar; recurso disciplinar; c) para

[71] Boletim de Ocorrência Simplificado (BOS) é um gênero discursivo de natureza operacional que se assemelha ao boletim de ocorrência em função do seu objetivo de narrar ocorrências. Difere-se, essencialmente do BO em razão de seu conteúdo temático, pois os fatos narrados não constituem delitos. Não se trata, assim, de um BO mais sintético ou reduzido, ao contrário do que a denominação poderia sugerir.
[72] *Solicitação* é um gênero institucional produzido em função de demandas mais simples do emissor.
[73] Grosso modo, gênero por meio do qual o policial militar acusado da prática de transgressão disciplinar exerce o direito de defesa.

gestão da vida escolar durante o curso: pedidos de revisão da correção de avaliações e solicitações diversas.

A segunda vertente para explicar os motivos pelos quais a descrição do edital pode sugerir uma visão limitada da dimensão da escrita nas atribuições do soldado está no fato de que essa descrição sugere que a produção verbal escrita se dissocia das demais atribuições, restringindo-se a uma atividade isolada, sem vínculo com as práticas sociais próprias do cargo. Tomaremos como exemplo a atribuição descrita como *e) estabelecer contatos com a comunidade, envolvendo-a na promoção da segurança pública*, a qual demanda ações diversas, dentre as quais a interação por meio de correspondência eletrônica, registros de atas, dentre outros, por meio dos quais o policial informa, documenta, registra ações com a comunidade.

Da mesma forma, a menção objetiva ao ato de escrever parece desvincular as atribuições do soldado das atividades de leitura, necessária para acessar, entender e cumprir suas tarefas, o que se realiza pelo acesso a gêneros discursivos institucionais próprios da comunidade discursiva cuja produção não recai ao soldado. São exemplos, o memorando, as resoluções, as diretrizes, a ordem de serviço, todos gêneros institucionais que, particularizados por conteúdos temáticos, estilístico e composicionais, têm o objetivo mais geral de transmitir ordens, recomendações ou orientações a serem cumpridos pelos destinatários.

Por outro lado, o relatório do perfil profissiográfico e do mapeamento de competências permite inferir um entendimento mais amplo da função da escrita nas atribuições do soldado, exatamente nas menções mais gerais a usos formais e situados da linguagem em menções tais como: a) nos conhecimentos: conhecimento das normas gramaticais[74] e conhecimento de redação oficial; b) nas habilidades: ser capaz de relatar irregularidades [...]; ser capaz de utilizar os sistemas informatizados; ser capaz de transmitir com

[74] Não ampliaremos discussões sobre a especificação de "conhecimento das normas gramaticais" por entender que o trabalho que resultou no mapeamento de competências e no perfil profissiográfico não buscava esclarecer a função dessas normas e como elas podem efetivamente ser aplicadas e demandadas nas tarefas do soldado. Sinalizamos nosso entendimento de que, em sentido mais amplo, o domínio da redação oficial – definida como forma de comunicação escrita da administração pública – seria suficiente para acampar o "conhecimento gramatical", uma vez que o emprego da norma culta da linguagem é pressuposto dessa esfera.

clareza informações solicitadas; ser capaz de relatar resultados obtidos; ser capaz de produzir documentos[75]/relatórios.

Como já sinalizamos, nossa proposta nesta pesquisa, assim como o nosso distanciamento científico da área do conhecimento envolvida no mapeamento de competências, não nos permite o aprofundamento em reflexões críticas a respeito das descrições trazidas no mapeamento de competências ou no item *atribuições* do edital. Por outro lado, a tarefa de planejar as atividades pedagógicas pode propiciar o exercício de tornar mais explícita a maneira pela qual, nas condições da carga horária disponível e orientações específicas da instituição, o conteúdo programático contribui para a conciliação entre o descrito no mapeamento de competências e as atribuições do cargo no edital.

Uma das contribuições da disciplina destinada aos estudos dos gêneros discursivos institucionais parece estar em buscar tornar mais claro o relacionamento entre a escrita e a leitura e o desempenho das práticas sociais institucionais atribuídas ao soldado. Outra está em buscar orientar as atividades formativas a partir de uma visão mais ampla do contexto da comunicação no campo discursivo[76], assim como orientar as discussões a partir do construto de gêneros discursivos, escolhas que pretendem destacar as especificidades dos enunciados como instrumentos próprios das práticas sociais situadas.

Foi objetivo desta pesquisa identificar maneiras pelas quais os soldados em formação participam dos eventos de letramento e as maneiras pelas quais atribuem sentido a esses eventos, configurando as práticas de letramento sobre as quais, no capítulo 5, serão objeto de nossas reflexões. As discussões que estabelecemos até aqui, assim como a continuação da descrição do Curso de Formação de Soldados serão, por esse motivo, consideradas mais adiante.

O Projeto Pedagógico do CFSd (MINAS GERAIS, 2017) especificou que a carga horária total do curso seria de 1004 h/a, com disciplinas práticas e teóricas organizadas nos eixos legal, técnico e ético. A matriz curricular foi organizada em função das áreas

[75] Também não há menção a gêneros discursivos específicos, apesar de destacar o relatório.
[76] Para retomar termo atribuído a Bakhtin (2016[1979]).

temáticas propostas na Matriz Curricular Nacional[77] que se refere à formação básica do policial militar (BRASIL, 2014). A matriz curricular do CFSd 2017/2018 está sintetizada nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Matriz Curricular do CFSd – Áreas Temáticas – Parte I

Áreas temáticas	Componentes curriculares	CH	P
Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública	Polícia Comunitária	30	2
Conhecimentos jurídicos	Direitos Humanos	20	2
	Noções de Direito	40	1
	Direito Penal	50	3
	Direito Penal Militar	30	2
	Legislação Aplicada à Atividade Policial	50	3
	Legislação Institucional	50	2
Modalidades de Gestão em Conflitos e Eventos Críticos	Operações de Controle de Distúrbios	20	2
Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador	Educação Física	72	3
Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública	Comunicações Operacionais	20	2
Cultura Cotidiana e Prática Reflexiva	Comunicação Organizacional	30	1
	Ordem Unida	30	1
Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública	Defesa Pessoal Policial	54	3
	Armamento e Tiro Policial	96	3
	Policiamento Ostensivo Geral	52	3
	Redação Operacional	40	3
	Técnica Policial Militar	60	3
	Técnica Militar Básica	20	3
	Atendimento Pré-hospitalar	20	1
Subtotal		**784**	**-**

CH – Carga horária P – Peso
Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pedagógico o CFSd 2017/2018.

A disciplina diretamente dedicada aos estudos de gêneros discursivos da instituição, e na qual atuamos como professora e coordenadora, denomina-se Redação Operacional, foi desenvolvida em 40 horas-aula, e está inserida na Área Temática Funções, Técnicas

[77] Conforme consta das Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014), as "áreas temáticas devem contemplar os conteúdos indispensáveis para o profissional da área de segurança pública e sua capacitação para o exercício da função" (BRASIL, 2014, p. 44). A escolha do termo *área* decorre do entendimento de que a uma área temática identifica um rol de conteúdos que comporão o currículo. As áreas temáticas são orientadoras da composição dos currículos – processo no qual também são considerados interesses, peculiaridades e especificidades locais (BRASIL, 2014).

e Procedimentos em Segurança Pública. O corpo docente da disciplina Redação Operacional foi composto, também, por outros 13 professores.

Dentre as atividades educacionais interdisciplinares demonstradas no Quadro 4, no entanto, incluem-se dois laboratórios cuja temática e cujo desenvolvimento vinculam-se à disciplina Redação Operacional – são eles: o Registro de Eventos de Defesa Social/boletim de ocorrência e termo circunstanciado de ocorrência. Por esse motivo, foram desenvolvidos pela mesma equipe de professores da disciplina e acabaram por estender as atividades pedagógicas referentes aos estudos dos gêneros. A cada um dos laboratórios, foram destinadas 8 h/a.

Quadro 4 – Matriz Curricular do CFSd – Áreas Temáticas – Parte II

Áreas temáticas	Componentes curriculares		CH
Atividades Educacionais Interdisciplinares	Atividade Física Programada		12
	Atividade de Campo		16
	Seminários		32
	Laboratórios	Sistemas Informatizados da PMMG	08
		Policiamento Ostensivo de Trânsito	08
		Registro de Eventos de Defesa Social (REDS)[78]	08
		Preservação de Local de Crime	08
		Termo Circunstanciado de Ocorrência	08
Prática Curricular Supervisionada	Práticas Operacionais		120
	Subtotal		220

CH – Carga horária P – Peso
Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pedagógico do CFSd 2017/2018.

Na área temática Prática Curricular Supervisionada, foram incluídas as Práticas Operacionais as quais, conforme está descrito no Projeto Pedagógico do curso, destinam-se a oportunizar o "desenvolvimento de atividades inerentes às funções que serão exercidas no cargo de soldado da PMMG, possibilitando a interdisciplinaridade e a transversalidade das disciplinas do curso" (MINAS GERAIS, 2017).

[78] Para os interesses da disciplina, REDS é o sistema informatizado em que são produzidos documentos institucionais tais como boletim de ocorrência; termo circunstanciado de ocorrência, relatório de atividade (RAT), etc.

As práticas operacionais representam o envolvimento dos estudantes em atividades de natureza prática com o seu empenho no policiamento ostensivo, a exemplo das modalidades a pé e motorizada, desenvolvidas mediante supervisão e avaliação da APM, mediante planejamentos específicos. A conclusão dessa atividade ocorre com a realização de um painel no qual os estudantes apresentam a síntese das atividades realizadas e a sua própria impressão sobre os aspectos positivos, os obstáculos encontrados e sugestões.

O Projeto Pedagógico do curso também previu a participação dos estudantes em cursos de extensão organizados em duas naturezas, ambos oferecidos no contexto do CFSd: a) os obrigatórios, dos quais todos deveriam participar; b) os optativos, cuja participação se restringia a apenas um, mediante escolha de cada estudante. Os cursos de extensão estão descritos no Quadro 5.

Quadro 5 – Cursos de Extensão inseridos no Projeto Pedagógico do CFSd

Cursos obrigatórios	Cursos optativos
Operador de instrumentos de menor potencial ofensivo	Capacitação do grupo especializado em policiamento em áreas de risco
Intensivo de conduta de patrulha	Operador de base comunitária
Identificação veicular e documental	Patrulha em área rural
Credenciamento em armas portáteis de alta energia	Formação de promotor de prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra as mulheres

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pedagógico do CFSd 2017/2018.

O envolvimento dos informantes da pesquisa nas atividades descritas como componentes curriculares e cursos de extensão transparecem nas experiências descritas por eles na etapa de coleta de dados, conforme discutiremos no capítulo 5.

Para concluir com aproveitamento o curso, e ser promovido a Sd 1ª Cl, o estudante deve, além de cumprir o requisito de 75% de frequência[79], submeter-se às avaliações somativas de cada disciplina, organizadas em provas e trabalhos escolares de acordo com a carga horária, obtendo aproveitamento mínimo de 60%. O estudante que não obtém o aproveitamento mínimo em uma disciplina é submetido a verificação especial. Cada estudante somente pode ser submetido a até três verificações especiais – acima disso, é submetido a procedimento pedagógico, com direito à defesa e ao exercício do contraditório, com vistas ao desligamento do curso. No caso do CFSd, o estudante desligado do curso é também desligado da PMMG, uma vez que retorna à sua condição inicial antes do ingresso.

As provas são únicas para todas as turmas, aplicadas na mesma data e no mesmo horário, com procedimentos que visam à manutenção do grau de sigilo, a análise de recursos em relação à correção e a submissão à avaliação em segunda chamada. Os sistemas e os processos de avaliação visam a permitir a classificação de todos os estudantes, ao final do curso, em uma relação única decrescente por notas que representa a classificação de todos no curso[80].

O CFSd desenvolvido na Escola de Formação de Soldados teve início no dia 1º de setembro de 2017. A ocupação das vagas pelos estudantes oscilou com frequência em razão de movimentos gerados pelos próprios estudantes – uma vez que ocorriam pedidos de trancamentos de matrícula e de desligamento do curso – e em razão de movimentos gerados por alguns candidatos não aprovados – que ingressam no curso em virtude de liminares judiciais, essas concedidas antes do julgamento definitivo dos casos.

O ingresso dos candidatos incluídos mediante liminar se sobrepõe às vagas previstas no edital, o que contribui para alterar o número de estudantes no curso. A título de exemplo dessa situação, tomaremos a data de 26 de outubro de 2017. Nessa data, o número de estudantes do CFSd era 1.415 – naquele mesmo dia, um estudante havia sido incluído

---

[79] A presença do estudante nas atividades escolares é obrigatória. A ausência injustificada incorre o estudante em falta de natureza disciplinar. Para fins de frequência, as normas escolares preveem casos em que a ausência, justificada para fins disciplinares, pode ser abonada também para fins pedagógicos.

[80] Trata-se de uma relação única na qual estão incluídos todos os discentes do CFSd iniciado em setembro de 2017, na EFSd e nas escolas do interior do estado. Todos se formaram na mesma data.

mediante liminar judicial[81]. Os discentes do CFSd/2017 foram organizados em 44 turmas.

A classificação final do curso tem efeitos imediatos na vida funcional do egresso, uma vez que estabelece uma relação de hierarquia – por antiguidade – entre eles que é retomada, por exemplo, como critério para preferência de escolha da unidade de lotação após a formatura. Por esse motivo, a questão das avaliações e das notas obtidas é sempre um aspecto sensível durante o trajeto formativo no CFSd e pode ter efeito na relação dos estudantes com os objetos de estudos e mesmo com os professores.

[81] Conforme informação que nos foi cedida pela Supervisão de Ensino da escola.

4 METODOLOGIA

> *Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões. Sua sucessão é pontuada e transformada em ritmo pela existência de intervalos, períodos em que uma fase é cessada e uma outra é inicial e preparatória. [...]. Cada lugar de repouso, na experiência, é um vivenciar em que são absorvidas e incorporadas as consequências de atos anteriores, e, a menos que esses atos sejam de extremo capricho ou pura rotina, cada um traz em si um significado que foi extraído e conservado.* (DEWEY, 2010, p. 139).

Nosso primeiro passo neste capítulo dedica-se a tratar da pesquisa narrativa e suas relações com a tomada das experiências dos informantes. Em seguida, para explicitar mais claramente os procedimentos e os instrumentos metodológicos, suas escolhas e os fatores intercorrentes, prosseguimos com as seguintes etapas: a) natureza da pesquisa e formato metodológico; b) procedimentos preliminares e ética na pesquisa; c) seleção dos informantes e seu papel na pesquisa; d) coleta e análise dos dados; e) sistematização dos procedimentos realizados; f) considerações complementares sobre a metodologia.

4.1 Pesquisa Narrativa

Nesta pesquisa, tomamos a narrativa como metodologia, escolha que sugere a conveniência de esclarecer não somente as escolhas metodológicas – como faremos mais adiante –, mas também os aspectos teóricos envolvidos. Um aspecto a esclarecer decorre do fato de que a narrativa pode ser considerada tanto com foco em seus componentes estruturais quanto em razão de uma análise funcional.

Entendendo que as narrativas são tanto manifestações linguísticas quanto construções discursivas em uma sequência de processos sociais, Gimenez (2009) explica que as análises narrativas mais contemporâneas têm sido influenciadas pelos estudos de Labov e Waletzky (1967), os quais propuseram um *framework* para análise da estrutura narrativa. De acordo com essa proposta, as narrativas em geral se organizam nos seguintes elementos estruturais: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Para Gimenez (2009), a abordagem dos componentes estruturais da narrativa oferece importante contribuição para vários campos de pesquisa, a exemplo dos estudos linguísticos, do discurso e dos gêneros textuais[82]. Todavia, ainda segundo Gimenez (2009), apesar de sua eficiência para análise de narrativas individualizadas, o construto não oferece subsídios para o estabelecimento de relações entre as narrativas pessoais e os contextos aos quais elas reportam.

A abordagem funcional da narrativa, por sua vez, busca examinar, conforme Gimenez (2009), as propostas das narrativas, permitindo verificar as maneiras pelas quais os narradores representam o mundo, eles mesmos e outras pessoas, bem como as formas como reconstroem sua identidade de gênero, de raça e de classe social. Nessa abordagem, as narrativas são consideradas em sua relação com os contextos mais amplos a que elas remetem.

Para Claudinin e Caine (2008), a narrativa é uma maneira de entender a experiência contextualizada de indivíduos e, também, uma metodologia de pesquisa. Os pesquisadores recorrem à narrativa, segundo Claudinin e Caine (2008), para entender e dar sentido às experiências por meio das conversas e dos diálogos, assim como pelo envolvimento na vida dos informantes. São, assim, centrais nessa metodologia o relacionamento entre pesquisador e participantes e o estudo das experiências ao longo do tempo e em múltiplos contextos.

Claudinin e Caine (2008) explicam que a pesquisa narrativa pode ter seu ponto de partida em duas estratégias: a) na coleta das histórias contadas pelos participantes – conforme fizemos na presente pesquisa; b) na convivência com os participantes empregando recursos visuais e observação. Na primeira estratégia, o pesquisador recorre geralmente a métodos tais como as entrevistas, as conversas e as histórias orais. Independente do ponto de partida adotado, o pesquisador deve estar atento para o fato de que as narrativas individuais estão sempre situadas em narrativas sociais, culturais e institucionais.

[82] Em nossa pesquisa de Mestrado (GONÇALVES, 2013), recorremos à estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967) como um dos arcabouços para análise do gênero boletim de ocorrência.

Quanto aos dados da pesquisa, Claudinin e Caine (2008) apontam que sua composição decorre de espaços tridimensionais da narrativa – os espaços temporal, social e físico. O espaço temporal se apresenta de duas formas: a primeira decorrente das múltiplas interações entre os participantes; a segunda, resultado das reflexões dos participantes a respeito de suas próprias experiências.

O aspecto social da pesquisa narrativa, segundo Claudinin e Caine (2008), implica seu direcionamento para os pensamentos, as emoções e as respostas morais dos participantes dos eventos e ações. O aspecto físico reporta ao lugar onde os participantes vivem e onde a pesquisa é desenvolvida. Os pesquisadores destacam que, na pesquisa narrativa, as vozes dos participantes devem ser destacadas no texto final da pesquisa.

A intenção de dar voz aos profissionais em formação esteve no cerne dos nossos interesses pela pesquisa e orientou nossas escolhas metodológicas. Por meio das narrativas, os informantes foram convidados a apresentar suas experiências de letramento no contexto do Curso de Formação de Soldados.

Nossa escolha por privilegiar as experiências como meio para identificar *eventos de letramento* e buscar conhecer *práticas de letramento* que intercorrem durante a formação do policial militar decorre de duas orientações principais: a) a tentativa de perceber o objeto analisado sob a perspectiva do sujeito ao qual se destina a formação e, nesse sentido, observar como ele mesmo recebe, influencia e é influenciado pelas diversas práticas sociais que atravessam sua constituição como policial militar; b) via de consequência, a intenção de contribuir para que se ressaltem práticas sociais que, não descritas nos documentos e planejamentos escolares, têm efeito no letramento desse profissional.

Com vistas a desenhar a metodologia da pesquisa, buscamos referencial que tratasse das experiências em pesquisas de Linguística Aplicada, especialmente quando o informante ocupa o papel de estudante[83]. No Brasil, um consistente trabalho de pesquisa, iniciado na década de 1990, preliminarmente voltado para as pesquisas em ensino de Língua Inglesa, mas que vem incorporando como adeptos pesquisadores com focos diversos, é desenvolvido por Laura Miccoli.

[83] Na seção destinada à seleção dos informantes, detalharemos sua função na pesquisa.

Em sua pesquisa de doutoramento, Miccoli (1997) investigou experiências em sala de aula de inglês como segunda língua. As experiências dos informantes, seis estudantes graduandos em Letras, foram coletadas a partir de uma abordagem etnográfica de pesquisa. Os dados foram registrados em vídeo – que, posteriormente, subsidiaram sessões de visionamento as quais propiciaram reflexões pelos estudantes –, bem como em questionários e em entrevistas.

A pesquisadora criou categorias para as experiências identificadas, as quais subsidiaram a elaboração da *taxonomia de experiências para estudantes* (MICCOLI, 2014, p. 72), e demonstrou os efeitos positivos da pesquisa para o processo de ensino e de aprendizagem. Como uma das importantes contribuições desse trabalho, e que nos interessa mais diretamente para a presente pesquisa, Miccoli (1997; 2007; 2014) expôs a construção de sólido referencial teórico que subsidia o emprego das experiências como fonte de dados para pesquisas na Linguística Aplicada. Desde sua pesquisa inicial, Laura Miccoli tem trabalhado, junto com outros pesquisadores, na ampliação do emprego das experiências como construto e unidade de análise em pesquisas relacionadas a processos de ensino e aprendizagem. Para Miccoli (2014):

> Qualquer experiência se remete ao que acontece com alguém. Como construto, a experiência é inerentemente dual, por ter um lado coletivo – de natureza social, pois acontecimentos ocorrem em contextos sociais e, ao mesmo tempo, possui outro aspecto de natureza individual e subjetiva (algo acontece especificamente com alguém). Evento natural na existência humana, a experiência intriga. (MICCOLI, 2014, p. 30).

Em trabalhos posteriores desenvolvidos em contextos diversos, o marco teórico das experiências (MICCOLI, 1997, 2014) foi adaptado para dar conta da complexidade inerente às novas situações de pesquisa que tomavam as experiências de estudantes como construto e unidade de análise. O marco teórico foi, assim, adotado em pesquisas que consideram as experiências dos estudantes com foco em desenvolvimento de autonomia (BAMBIRRA, 2009; 2014), experiências em contexto digital de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2012); experiências em sala de aula de língua portuguesa (LIMA JUNIOR, 2013; LIMA JUNIOR; CONCEIÇÃO, 2014); experiências com foco na motivação para aprender sob a perspectiva da teoria da complexidade (BAMBIRRA,

2016; 2017a; 2017b) e experiências de aprendizagem incidental de inglês por meio de videogames (GOMES, 2019).

As pesquisas com experiências contribuem para o melhor entendimento de como ocorre o ensino e a aprendizagem (MICCOLI, 2007) sob a perspectiva de quem vivencia o processo. Pesquisas dessa natureza possuem o condão de promover a reflexão crítica sobre os fatores que influenciam a aprendizagem "na medida em que permite[m] a compreensão das experiências que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem" (MICCOLI, 2007, p. 26). Conforme esclarece a mesma pesquisadora (*ibidem*), estudos em Linguística Aplicada que recorrem à reflexão podem objetivar o desenvolvimento de metodologia de pesquisa ou a otimização do processo de ensino.

Miccoli (2006) explica que a "experiência é um processo por ter vinculação com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações que não necessariamente precisam de reflexividade linguística" (*ibidem*, p. 235), portanto, tem sua essência na vivência. É por meio da explicação, contudo, conforme esclarece a pesquisadora, que a experiência é reformulada – e a explicação, operada linguisticamente, conduz à aceitação da experiência pelos sujeitos, os que a vivenciaram e outros. Assim, para além do seu simples conteúdo, "a explicação constitui a reformulação da experiência de acordo com um critério de aceitabilidade" (MICCOLI, 2007, p. 235).

Experiências existem em contextos historicamente situados e no relacionamento com outras pessoas, as quais também trazem suas próprias experiências – constituem, portanto, um processo orgânico e coletivo, apesar de individual. A sua compreensão não está no conteúdo dos próprios depoimentos das pessoas, mas na interpretação desenvolvida a partir dos dados coletados. A importância das experiências nas pesquisas da Linguística Aplicada não está no superficial dos relatos, mas na sua função de permitir acesso às relações e às interações envolvidas (MICCOLI, 2007).

A experiência é compreendida como meio capaz de trazer à tona perspectivas coerentes com a visão daqueles que as vivenciam, conferindo legitimidade aos registros da pesquisa, além de permitir o aprofundamento no tema estudado (MICCOLI, 2014). A pesquisadora também assinala a coerência de entender a experiência como sistema

adaptativo complexo, o que decorre de percebê-la constituída por diversos elementos que se relacionam e se influenciam de forma dinâmica e muitas vezes imprevisível – "As experiências não ocorrem em vácuos contextuais; ao contrário, emergem da relação entre quem as vivencia e o meio em que se encontram – modulando a experiência e sendo modulado por ela" (MICCOLI, 2014, p. 34).

Miccoli (2014) caracteriza a complexidade das narrativas das experiências de professores e alunos em *fugazes* e *parciais*. *Fugazes* porque fluem constantemente, em seu próprio relacionamento com outras experiências, no momento em que ocorrem ou anteriormente. *Parciais* porque estão nos limites daquilo que é captado pelo próprio narrador e que demonstra fazer sentido para ele.

Parciais e *fugazes*, as experiências emergem, conforme Miccoli (2014), dos domínios de natureza *direta* e *indireta*. O domínio de natureza *direta*, mais central, decorre da interação entre estudantes e professor, nas oportunidades propiciadas pelo docente e nos sentidos que os estudantes atribuem a elas. O domínio de natureza *indireta*, que influencia as ações em sala de aula, nem sempre é explícito e emerge dos eventos narrados. A pesquisadora observou que no domínio de natureza *indireta*, as experiências faziam referência ao contexto, para além da sala de aula – por isso, os relatos atestavam que "a instituição pode influenciar o que nela ocorre" (MICCOLI, 2014, p. 42).

O valor de ter as experiências destacadas pela voz das próprias pessoas que as vivenciam está no fato de, dessa forma, assumirem valor distinto de quando são observadas por outra pessoa (MICCOLI, 2007). A documentação das experiências do estudante, resultante de narrativas em primeira pessoa, propicia acesso não somente a elementos do domínio social, mas do cognitivo e o das emoções, conforme explica Miccoli (2013). Na reflexão sobre o vivenciado pelos estudantes, o ocorrido fora da sala de aula também é levado em conta como subsídio para dar sentido às experiências na aprendizagem.

Quanto aos procedimentos adotados nas pesquisas sobre experiências no contexto da formação, Miccoli (2007) esclarece que podem ser adotados os questionários, as autobiografias, os diários, os projetos de ação, espetáculos teatrais e sessões de visionamento, por exemplo, mas considera que não há consenso quanto a esse tema. Na

presente pesquisa, os procedimentos foram selecionados em função do seu potencial para permitir a visada aos eventos de letramento por meio das experiências dos estudantes e para, em seguida, identificar as práticas de letramento por meio da reflexão feita pelos mesmos estudantes. Os procedimentos escolhidos foram limitados àqueles que poderiam ser empregados nas condições em que o próprio curso se desenvolve, como esclareceremos ainda neste capítulo.

4.2 Natureza da pesquisa e formato metodológico

Situados no escopo do letramento como prática social, desenvolvemos uma pesquisa por meio da qual buscamos compreender em que medida as práticas de letramento vivenciadas pelo policial militar, no contexto de sua formação, têm efeito no seu letramento profissional.

Como fonte dos dados da pesquisa, buscamos conhecer práticas de letramento vivenciadas por três policiais militares estudantes do Curso de Formação de Soldados, portanto, evento de educação corporativa, que se desenvolveu no período de 1º setembro de 2017 a 6 de abril de 2018.

A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa que, nos termos propostos por Flick (2009), busca entender os fenômenos sociais na situação em que ocorrem, o que é feito por meio da análise de experiências dos indivíduos ou grupos, do exame de interações e comunicações ou de investigação de documentos ou traços de experiências e situações. A necessidade de observar os fenômenos no seu contexto implica percebê-los como eventos da vida humana, o que supõe não terem sido arranjados exclusivamente para fins da pesquisa, conforme esclarece Duff (2008).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória visto que pretendeu proporcionar maior familiaridade com o tema, propondo enfocá-lo sob uma ótica ainda não empregada. De maneira coerente com seu caráter exploratório (PRODANOV; FREITAS, 2013), a pesquisa se desenvolveu a partir de levantamento bibliográfico preliminar com vistas a situá-la no quadro atual do conhecimento. Nesse percurso, insere-se a discussão sobre a tomada das experiências como fonte de dados para a

pesquisa (MICCOLI, 1997; 2006; 2007; 2013; 2014) e a pesquisa narrativa (GIMENEZ, 2009; CLAUDININ; CAINE, 2008).

Com sustentação em fontes documentais e bibliográficas, apresentamos o contexto mais geral da pesquisa por meio de informações referentes ao Curso de Formação de Soldados/2017, pretendendo, nos termos definidos por Gil (2010), proporcionar maior familiaridade com o tema pesquisado, tornando-o mais explícito. A contextualização do curso e da formação policial militar em Minas Gerais também tem o objetivo de ressaltar os contornos histórico e social da pesquisa, procedimentos necessários nas pesquisas que consideram o letramento como prática social (BARTON, 2007; STREET, 2014).

Buscamos, por meio da contextualização, demonstrar que os informantes da pesquisa não ocupam exclusivamente o lugar de estudantes, mas também de profissionais em formação já inseridos na instituição, de forma tal que lhes são impostas, desde a matrícula, condutas de ordem administrativa, disciplinar e operacional, concomitantes aos direitos e deveres escolares. Além disso, são sujeitos de expectativa, própria e dos demais atores institucionais, quanto ao desenvolvimento de competências para, logo após a formatura, ocuparem o cargo de soldados da instituição, desempenhando tarefas de acordo com as estratégias organizacionais.

Pretendemos, com a opção pelo estudo de caso, nos termos considerados por Alves-Mazzotti (2006), situar a pesquisa em uma discussão acadêmica mais ampla, não restringindo o objeto da investigação ao interesse exclusivo dos envolvidos na pesquisa, de forma que os resultados obtidos possam ser considerados em estudos que, embora realizados em contextos outros, se interessem por temas semelhantes ao tratado.

Considerando que a pesquisadora é integrante da comunidade discursiva em que se realiza a pesquisa, embora atue, atualmente, exclusivamente em atividades de ensino e pesquisa, reconhecemos que o paradigma etnográfico está presente no trabalho. Isso ocorre porque a pesquisadora vivenciou e vivencia experiências de ordens diversas no contexto organizacional, o que pode orientar seu próprio olhar para os aspectos observados e as formas pelas quais reflete sobre os dados.

Ao mesmo tempo em que o pesquisador etnográfico deve ser sensível a sua própria participação na pesquisa e, via de consequência, na maneira pessoal de posicionar-se em relação aos dados, deve buscar controlar seu envolvimento por meio da aplicação de estratégias sistemáticas de pesquisa (BARTON *et al*., 2007). Por esse motivo, deve explicitar os recortes teóricos da pesquisa e a metodologia adotados, esclarecendo os motivos da seleção e seus efeitos nos resultados.

Pesquisas de orientação etnográfica são fundadas no entendimento de que o mundo social é complexo e fluido, assim, a superfície dos fatos observados não é suficiente para encontrar explicações satisfatórias a respeito do que as pessoas vivenciam e porque agem de determinada forma (PAPEN, 2005). Por esse motivo, o pesquisador deve investir em conhecer e demonstrar o contexto em que se realiza a pesquisa, pois ele deve ser considerado por ocasião da formulação das análises.

Outra preocupação nas pesquisas em que os sujeitos são considerados em sua realidade social refere-se aos cuidados em relação à ética da pesquisa, aspecto que discutimos na próxima seção.

4.3 Procedimentos preliminares e ética na pesquisa

O desenvolvimento de pesquisa sobre letramento no local de trabalho requer a negociação do acesso, como explicita Bayham (1995) e, para tanto, o pesquisador deve identificar as pessoas-chave na instituição com vistas a obter a autorização para investigar. Concedida, a permissão acarreta não somente autorização para acessar e coletar dados, mas acessá-los em condições adequadas para perceber o impacto do letramento no trabalho (BAYHAM, 1995).

Em razão do contexto rigorosamente formal em que desenvolvemos a pesquisa, cumprimos protocolo, previsto e normatizado pela Academia de Polícia Militar, com vistas a obter a autorização para pesquisar. A concessão da autorização implica a declaração formal de que a instituição conhece o trabalho e os termos do seu desenvolvimento. Implica, ainda, o envolvimento da instituição com vistas a viabilizar, nos termos propostos pela pesquisadora, a realização do trabalho – o que, no presente caso, representou o acesso aos informantes em situações adequadas.

O protocolo para obtenção da autorização previu a entrega de um formulário com os dados da pesquisadora e da orientadora, os dados da instituição de ensino à qual estão vinculadas para fins da pesquisa e a síntese dos objetivos e da metodologia. Concluído esse procedimento, a proposta da pesquisa foi analisada preliminarmente pela APM, que encaminhou o processo para o Subcomandante-Geral da PMMG, autoridade responsável pela decisão, o qual formalizou a concessão da autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, por meio de mensagem eletrônica institucional, a APM comunicou à EFSd que a pesquisa estava autorizada e manifestou que se trata de trabalho do interesse da PMMG, uma vez que os resultados podem ter reflexos na prática operacional da instituição.

Como procedimento decorrente da autorização para pesquisar, a escola designou uma Oficial para acompanhar a pesquisa e prestar o apoio necessário para sua realização. O acompanhamento não representa que a designada estaria presente durante as sessões de coleta de dados, pois isso ocorreu exclusivamente com as presenças da pesquisadora e dos informantes. A designada funcionou como uma mediadora entre a pesquisadora e os informantes uma vez que a cada encontro era necessário identificar os horários em que os estudantes não estariam envolvidos em atividades obrigatórias, receber autorização para acessar ambientes da escola, de acordo com sua disponibilidade e com sua proximidade dos locais onde os informantes estariam – foram realizados encontros na sala de aula, na sala dos professores e em laboratórios de informática.

Como pesquisas de base etnográfica são orientadas pela riqueza e pela complexidade relacionadas à vida das pessoas, devem ser pautadas, segundo Barton *et al*. (2007), em dois aspectos básicos da metodologia da prática situada: devem ser colaborativas e responsivas[84], características relacionadas à validade da pesquisa. Esses aspectos são importantes porque as pesquisas dessa natureza não estão somente interessadas em *o que* ocorre, mas nos significados atribuídos aos acontecimentos pelas pessoas envolvidas.

[84] Tradução nossa de *collaborative* e *responsive* [methodology], termos empregados por Barton *et al.* (2007).

O aspecto colaborativo está presente em todo o processo da pesquisa, desde o planejamento até a fase de acesso ao local da pesquisa, o estabelecimento de relações no local, a análise e a divulgação dos dados (BARTON *et al*., 2007).

De acordo com Barton *et al.* (2007), o aspecto colaborativo é coerente com o potencial refletivo desse tipo de pesquisa, pois assegura que ela será fundamentada, relevante e útil à situação na qual é realizada. A abordagem colaborativa propicia a emergência de uma visão compartilhada dos dados – para além de uma visão autoritária do pesquisador – e, assim, tem efeito na reflexão, na verificação e na elaboração dos resultados.

A responsividade em relação à situação encontrada é importante para a realidade da prática a ser descrita na pesquisa. Barton *et al*. (2007) entendem que a responsividade se refere à flexibilidade da pesquisa realizada em locais distintos e que é alcançada com a adoção de abordagem etnográfica flexível, com a adaptação dos métodos em resposta à realidade, em respeito às circunstâncias e às situações das pessoas envolvidas. Na pesquisa desenvolvida por Barton *et al*. (2007), os pesquisadores trabalharam em locais distintos e procuraram empregar métodos apropriados a cada situação, embora tivessem em mente um único objetivo.

A responsividade também reporta a reconhecer e respeitar o caráter multifacetado, complexo e variável inerente à vida das pessoas. Assim, a responsividade corresponde a considerar não somente as variedades locais, mas também a diversidade das pessoas.

A atenção à colaboração e à responsividade está vinculada, dessa forma, aos aspectos éticos da pesquisa de base etnográfica. A escolha dos instrumentos de coleta, por exemplo, deve ser planejada em função desses aspectos, assim como deve ser frequentemente reavaliada em razão do aprofundamento do pesquisador no ambiente da coleta.

No nosso trabalho, propusemos alguns instrumentos que, no caminhar da pesquisa, foram descartados, a exemplo da ênfase na coleta de exemplares de alguns gêneros discursivos produzidos pelos informantes, uma vez que, apesar de haverem inicialmente concordado em fornecê-los, por ocasião das entrevistas, acabaram por não o fazer, nem indicar formas pelas quais a pesquisadora poderia obtê-los – é o caso de alguns boletins

de ocorrência cuja numeração poderia permitir a fácil localização. É também o caso das filmagens as quais, desde os planejamentos iniciais, julgamos inadequadas para as situações em que o curso se desenvolve – procurar filmar eventos de letramentos, nesse contexto, envolveria registrar a presença de outras pessoas não comprometidas com a pesquisa.

Outro instrumento descartado foi o registro imediato, pelos informantes, das experiências que vivenciavam. Os estudantes se propuseram, inicialmente, a fazer os registros em seus *smartphones* e enviá-los à pesquisadora via rede social de mensagens – *whatsapp* –, com o objetivo de alimentar registros sobre as experiências para planejamentos das entrevistas. Tal procedimento mostrou-se inviável em função do impedimento para que os estudantes do CFSd portem *smartphones* durante as aulas.

Outro cuidado adotado foi o de assegurar que os agendamentos não significariam transtornos pessoais para os informantes. Isso porque, identificado horário em que os encontros não seriam impeditivos para as atividades escolares, e mediante intervenção da Oficial mediadora, estabelecia-se uma rede vertical descendente de comunicações de maneira que, em diversos níveis, o agendamento solicitado pela pesquisadora chegava aos informantes. Como a mensagem sempre lhes chegaria de forma tal que lhes pudesse sugerir ordem, pois transmitida por um superior hierárquico, poderia, assim, soar-lhes como um compromisso necessário, situação indesejável para a pesquisa.

Dessa forma, antes de solicitar os agendamentos, necessariamente consultávamos os informantes sobre a sua disponibilidade pessoal para os encontros, ainda que programados para horários fora do expediente de atividades curriculares. Nas ocasiões em que os informantes foram autorizados a se afastar de atividades da escola – não didáticas, portanto sem efeito na carga horária obrigatória, como treinamentos e certas atividades extra –, estávamos todos, informantes e pesquisadora, comprometidos a dedicar o horário às demandas da pesquisa, pois, caso contrário, os informantes deveriam estar presentes nas atividades das quais haviam sido desobrigados.

A atenção do pesquisador para preservar os compromissos assumidos com os sujeitos de pesquisa (KLEIMAN, 2001) está imbricada com a perseverança em atingir os objetivos e manter as discussões nos termos do que foi informado pelo pesquisador e consentido

pelos informantes. Dessa forma, as preocupações de ordem metodológica incorporam as de ordem ética, aspectos que devem orientar o planejamento, o desenvolvimento e a divulgação da pesquisa.

Tratando de pesquisas qualitativas orientadas pela abordagem teórica dos Estudos do Letramento, Kleiman (2008) destaca a importância de focar as atividades situadas nas quais os textos são produzidos e recepcionados – o que, entendemos, representa esclarecer os contextos locais da pesquisa e reconhecê-los, em suas potencialidades e limitações, como fornecedores de dados que convirjam para generalizações sobre a pesquisa[85].

Também Barton (2007) salienta a necessidade de que o pesquisador esteja atento aos princípios éticos da pesquisa desenvolvida no contexto de vida dos informantes – o que representa não os tomar como *sujeitos* em sentido que lhes atribua suscetibilidade ou sujeição. Os informantes são vistos como pessoas ativas, responsáveis por dar sentido à pesquisa. Nisso reside a necessidade de que o pesquisador esteja constantemente atento para identificar situações em que o informante possa ser negativamente atingido em razão da pesquisa, com vistas a agir para evitar que isso ocorra.

Constituído o grupo de informantes, por meio dos procedimentos apresentados na próxima seção, realizamos um encontro conjunto em que reiteramos os objetivos da pesquisa, assim como as condições em que coletaríamos os dados. Novamente, disponibilizamo-nos para prestar outros esclarecimentos e reafirmamos que a participação seria voluntária. Lemos juntos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Nessa ocasião, entregamos a cada informante uma via do Termo, com a assinatura da pesquisadora e do próprio informante.

Em todos os encontros para coleta de dados, reafirmamos os compromissos de ética, registrando, nas respectivas gravações, o caráter voluntário e não obrigatório das contribuições dos informantes.

---

[85] Em sua abordagem sobre Estudos de Letramento e formação do professor, Kleiman (2008) assevera a necessidade de que resguardar o pesquisador de ter seu trabalho tomado como instrumento para a reprodução de estereótipos sobre profissional informante de sua pesquisa. Comungamos com o pensamento da pesquisadora e entendemos que o alerta se aplica à pesquisa que desenvolvemos, em razão dos objetivos mais gerais e da metodologia abraçada.

4.4 Seleção dos informantes e seu papel na pesquisa

As experiências vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados foram o viés pelo qual buscamos refletir sobre o efeito das práticas sociais no letramento profissional durante o período de formação inicial. Por esse motivo, a contribuição dos informantes, estudantes do evento formativo, foi insumo essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Por outro lado, não era proposta da pesquisa constituir resultados que pudessem ser aplicados de forma generalizada a todos os eventos de formação policial militar na PMMG ou fora dela. Sequer era nossa pretensão considerar se as práticas de letramento vivenciadas pelos informantes da pesquisa eram similares ou distintas das vivenciadas por outros estudantes do mesmo evento formativo. Tais proposições seriam destoantes com a visão de experiências como fato individual e, ao mesmo tempo, com a metodologia e o referencial teórico adotados.

Em razão das regras escolares, inclusive as que regulam o aproveitamento em função da presença às atividades formativas, o envolvimento dos informantes deveria ser planejado de maneira a evitar-lhes qualquer prejuízo ou desconforto. Deveriam, portanto, voluntariar-se à luz da sua avaliação individual quanto ao seu interesse em contribuir e à demanda extra que isso lhes acarretaria.

Por esses três motivos – a indispensabilidade dos informantes, a inexistência da pretensão de generalizar os resultados e a necessidade de encontrar informantes voluntários –, optamos por trabalhar com número reduzido de informantes.

Para chegar a uma quantidade desejável de informantes, consideramos as possibilidades de que algum deles se desligasse do curso – por interesse próprio, por falta de aproveitamento ou por questões disciplinares – e mesmo que desistisse de continuar participando da pesquisa – em função de desinteressar-se ou por dificuldades de conciliar os encontros com a pesquisadora e suas obrigações em relação ao curso –, fatores imprevisíveis, tanto pela pesquisadora quanto pelos informantes. Consideramos também que trabalhar com informantes de uma mesma turma poderia facilitar o

agendamento dos encontros, uma vez que, em regra, estariam disponíveis nos mesmos dias e horários.

Nossa opção inicial, assim, foi por buscar quatro informantes de uma mesma turma, acreditando que esse número nos propiciaria acesso a variedades de eventos e práticas de letramento, proporcionando certa margem de segurança quanto ao desligamento dos informantes durante a pesquisa.

Como a pesquisadora é docente do curso em questão, decidimos buscar informantes em uma turma que não estivesse sob nossa responsabilidade direta. Essa decisão foi pautada no objetivo de distanciar, no que seria possível, as atividades de pesquisa daquelas próprias do desenvolvimento didático da disciplina. Visando a identificar estudantes que se voluntariassem para contribuir com a pesquisa, apresentamos o trabalho a uma das turmas do CFSd 2017/2018. Nessa ocasião, os estudantes estavam reunidos em sala de aula, e o professor franqueou nossa entrada.

No convite apresentado para a turma, enfatizamos que a participação dos informantes era facultativa e que não teria nenhum vínculo formal com as atividades curriculares do CFSd. Esclarecemos, ainda, que a pesquisa não seria prejudicada caso não houvesse estudantes disponíveis naquela turma. Finalmente, para afastar qualquer sugestão sobre eventual imposição de participação, solicitamos que nenhum estudante se manifestasse naquele momento, mas que o fizesse posteriormente, junto ao professor da turma, caso livremente desejasse contribuir.

Posteriormente, ainda naquele dia, o professor repassou-nos os nomes de dois estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Poucos dias depois, no corredor da escola, fomos procuradas por um terceiro estudante que solicitou mais esclarecimentos sobre o trabalho a ser desenvolvido e sobre o papel do informante, oferecendo-se como voluntário para a pesquisa.

Dessa forma, em função dos critérios adotados para a seleção e para a definição do número de informantes, assim como da disponibilidade de estudantes plenamente voluntários, reduzimos a quantidade de informantes para três. O grupo de informantes

foi composto, assim, de três estudantes de uma mesma turma – uma do sexo feminino e dois do sexo masculino.

O papel desse grupo de informantes era, por meio de narrativas de experiência, dar a conhecer os eventos de letramento que vivenciaram e, por meio de reflexões, identificar as práticas de letramento ocorridas durante o curso de formação. Para chegar aos eventos de letramento, as abordagens foram orientadas para as necessidades de acessar os gêneros discursivos institucionais para fins de escrita ou, em segundo plano, de leitura, conforme esclareceremos ainda neste capítulo.

A apresentação da caracterização dos informantes é aspecto importante em pesquisas como a que desenvolvemos, pois está estreitamente relacionada à constituição do estudante como sujeito social, detentor de experiências que antecedem o curso e coexistem com ele. Por esse motivo, coletamos, durante a pesquisa, em entrevistas e questionários, informações para apresentá-los neste trabalho. Faremos a apresentação dos informantes no próximo capítulo, uma vez que melhor se organiza na exposição das experiências.

4.5 Coleta e análise dos dados

Realizamos dois encontros preliminares em que estavam presentes a pesquisadora e os três informantes. Esses encontros, realizados respectivamente em 19/09/2017 e 25/10/2017, tiveram o objetivo exclusivo de apresentar esclarecimentos mais pontuais sobre a pesquisa e definir alguns padrões por meio dos quais a interação seria estabelecida. Esses encontros não foram gravados, e os registros da pesquisadora foram feitos por meio de anotações escritas.

Dois esclarecimentos prestados aos informantes a respeito dos padrões adotados na pesquisa merecem ser destacados na presente seção. O primeiro deles refere-se ao emprego do termo *documentos* nas menções aos gêneros discursivos institucionais. Entendemos que, em função do emprego institucional do termo *documento* sua adoção na pesquisa poderia facilitar o entendimento a respeito dos enunciados que nos interessavam, pois dispensaria aprofundamento teórico para emprego do termo *gênero discursivo*.

O segundo foi que os *documentos* úteis à pesquisa eram os institucionais, assim entendidos aqueles próprios das práticas sociais diversas das pedagógicas. Dessa forma, apesar de os informantes estarem inseridos em um contexto de formação, os gêneros discursivos propriamente acadêmicos, ou escolares, não estavam incluídos no escopo na pesquisa. As eventuais menções surgidas aos enunciados dessa natureza foram descartadas para fins de análise dos dados.

Organizamos a exposição sobre os procedimentos com vistas à coleta e à análise de dados em função de cada um dos objetivos específicos da pesquisa. Os dois primeiros objetivos, listados a seguir, foram orientados tendo-se em vista a ideia de que a pesquisa a respeito de letramento como prática social tem duas dimensões: i) o que é feito, ou seja, o que pode ser observado e descrito sobre situações em que as pessoas usam a leitura e a escrita para realizar objetivos sociais – ou seja, os eventos de letramento; ii) a maneira pela qual os participantes entendem e constroem valores sobre seus próprios letramentos – as práticas sociais (BAYNHAM, 1995).

a. **Identificar eventos de letramento profissional no contexto do Curso de Formação de Soldados**

A identificação de eventos de letramento dos quais participaram os estudantes do CFSd constituiu-se em etapa inicial da coleta de dados. Para Barton e Hamilton (2005), os eventos de letramento se constituem em unidades de análise na medida em que revelam as atividades em que as pessoas se envolvem em uma determinada área. Cada evento de letramento pode ser dividido em um conjunto de unidades menores que, juntas, comporão um todo significativo. Os eventos de letramento são, portanto, dados empíricos que, analisados metodologicamente, à luz de referencial teórico, propiciam *insights* sobre a interação social (BARTON; HAMILTON, 2005).

Inicialmente, abordaremos os procedimentos nos quais estiveram envolvidos os informantes da pesquisa, uma vez que com eles adotamos técnicas variadas de pesquisa. Trataremos, em seguida, de um questionário *on-line* aplicado aos demais estudantes do curso, o qual forneceu dados para perceber se as experiências vivenciadas pelos informantes reflete, de alguma forma, o que vivenciaram os demais profissionais em formação. (APÊNDICE C).

Empregamos entrevistas semiestruturadas e questionários (PRODANOV; FREITAS, 2013; DÖRNYEI, 2007) para identificar os eventos e as práticas de letramento vivenciados pelos informantes, procurando conhecer, ressaltar e descrever suas particularidades. Nas entrevistas, buscamos coletar, também, dados sobre os próprios informantes a fim de caracterizá-los nesta pesquisa. Nas entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, buscamos acompanhar, em períodos pontuais do curso, como se davam as experiências dos informantes.

Foi objetivo das entrevistas e do questionário viabilizar a identificação dos gêneros discursivos escritos que fazem parte das práticas sociais que não se restringem à sala de aula e que permitam ou requeiram o deslocamento do discente para fora desse ambiente, estabelecendo situação mais aproximada daquela em que o egresso se utiliza dos gêneros do seu universo profissional. Dessa maneira, os eventos se constituíram em retratos reveladores das práticas de letramento.

Nas coletas, o orientador das discussões foi o acesso aos gêneros discursivos institucionais, uma vez que a resposta nos levaria à identificação dos eventos de letramento. Assim, nos questionamentos que visavam a identificar os eventos, as questões foram formuladas na seguinte sequência básica: i) durante o CFSd você já necessitou produzir algum documento em situação externa à sala de aula, mas referente aos assuntos da instituição? ii) durante o CFSd você já necessitou ler algum documento em situação externa à sala de aula, mas referente aos assuntos da instituição?

Conforme ocorria o desenvolvimento do curso, os informantes agregavam novas experiências, tanto no ambiente na Academia de Polícia Militar quanto nos diversos contextos institucionais ou fora dele. Isso porque passavam a participar de treinamentos, necessitavam gerenciar demandas funcionais individuais, administrativas ou disciplinares, participavam de estágios, etc.

Dessa forma, à medida que as entrevistas propiciavam informações sobre eventos de letramento, tornava-se possível, nas entrevistas seguintes, acrescentar perguntas que convergiam para as práticas de letramento, assunto do próximo tópico. Assim, somente os encontros iniciais trataram exclusivamente de eventos de letramento. A divisão dos dois primeiros objetivos da metodologia tem o fim exclusivo de organizar a exposição –

não corresponde, portanto, a uma cisão no tempo destinado à coleta de experiências de eventos e práticas de letramento.

No decorrer da coleta, em razão de detectarmos que os informantes narravam experiências esparsas em relação ao acesso aos gêneros discursivos institucionais, aplicamos um questionário (APÊNDICE C) ao conjunto de discentes do CFSd. Nosso objetivo era identificar se haveria maior diversidade de eventos de letramento vivenciadas por outros estudantes do curso de formação de soldados e, ao mesmo tempo, constituir dados para analisar se, de alguma forma, as naturezas dos eventos vivenciadas pelos informantes encontrava semelhança com as experiências dos demais estudantes do curso.

Para isso, produzimos o questionário em ambiente da *internet*, na ferramenta *Google Docs*, uma vez que permitiria que os respondentes acessassem em tempo e locais diversificados (APÊNDICE C). Esse questionário recebeu 570 respostas válidas de estudantes voluntários com os quais não tivemos nenhum encontro pessoal para coleta de dados.

Para obter recorte longitudinal, que reportasse a todo o período do curso, optamos por aplicar o questionário na última semana do CFSd. O questionário foi liberado para respostas a partir do dia 01/04/2018 e programado para interromper o recebimento no dia 05/04/2018. Esse período convergiu para o encerramento das atividades escolares – a formatura foi realizada no dia 06/04/2018. Permitiu que os respondentes considerassem os eventos nos quais se envolveram desde o início até o encerramento do curso.

Para que os estudantes tomassem ciência do questionário, a Oficial mediadora da pesquisa, utilizando um correio eletrônico institucional por meio do qual mantinha contato com estudantes-chave em cada turma, encaminhou-lhes um convite geral com a apresentação da pesquisa e o *link* para o preenchimento e solicitou que divulgassem o convite aos colegas.

Os estudantes que acessaram o *link* do questionário encontraram uma mensagem de apresentação da pesquisa e da pesquisadora, assim como um Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice C. O questionário foi composto por seis perguntas, embora apenas três delas – as de números três, quatro e cinco – reportassem diretamente à coleta de dados sobre os eventos de letramento.

A primeira pergunta do questionário tratou da aceitação do TCLE, portanto, uma formalização de que o respondente leu e estava de acordo em participar.

A segunda pergunta pedia que o respondente confirmasse que era discente do Curso de Formação de Soldados em realização na Academia de Polícia Militar. Esse cuidado decorreu do fato de a mensagem de divulgação do questionário ter sido enviada a estudantes que ocupavam a função de Sd 2ª Cl, o que corresponde, em regra, a discentes do CFSd. O fato poderia, porém, acabar por incluir indevidamente algum estudante de outra escola, do interior do estado, ou mesmo algum Sd 2ª Cl da APM que, por motivos administrativos, disciplinares ou pedagógicos, eventualmente não frequentasse o curso em que a pesquisa era desenvolvida.

Na terceira pergunta, questionamos se os respondentes haviam necessitado, durante o curso, produzir algum documento institucional em situação real, assim entendidos aqueles diversos das atividades escolares e relacionados ao emprego nas atividades práticas referentes ao curso. Tratou-se de uma pergunta do tipo sim-não que, respondida afirmativamente, conduziria à quarta pergunta, na qual o respondente era convidado a listar os documentos que produzira.

A quinta pergunta, de preenchimento opcional, propiciava espaço para que o respondente acrescentasse esclarecimentos sobre as situações em que produzia os documentos durante o CFSd. A escolha por tratá-la como item opcional decorreu do fato de que a identificação dos gêneros discursivos já permite a identificação de elementos do seu contexto de produção, o que representa reconhecer o papel que o emissor ocupava, o destinatário, os objetivos da interação. Por outro lado, a pergunta foi mantida para assegurar que, em percebendo a necessidade de esclarecer alguma circunstância da produção, o respondente pudesse fazê-lo.

A sexta pergunta, orientada pelos princípios éticos da pesquisa, visava ao registro dos endereços eletrônicos dos respondentes que desejassem, por esse canal, receber

informações sobre os resultados da pesquisa. A pesquisadora comprometeu-se a cumprir esse procedimento tão logo o trabalho alcance os requisitos para divulgação.

b. Descrever práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados

Para investigar práticas de letramento, não é suficiente observar os eventos, é preciso buscar os valores e ideologias que os informantes atribuem às práticas que vivenciavam (BAYNHAM, 1995). As práticas de letramento são associadas às áreas específicas da vida, assim, as práticas sociais do local de trabalho são úteis para tratar do letramento profissional (BARTON; HAMILTON, 2005).

Orientados por esse entendimento, investigamos os eventos de letramento identificados com vistas a descrever as práticas de letramento. Um dos resultados obtidos na pesquisa, e que serão detalhados mais adiante neste trabalho, é que os informantes não relataram grande diversidade de eventos de letramento durante o período da formação. Por esse motivo, dedicamos as sessões de entrevistas e realizamos um grupo focal para ampliar discussões sobre cada uma das experiências identificadas.

As entrevistas são um recurso privilegiado nas pesquisas que tomam o letramento como prática social, pois permitem conhecer o que as pessoas envolvidas nos eventos de letramento pensam a respeito das práticas de leitura e escrita nas quais estão inseridas, como elas interpretam os eventos e os valores que atribuem a eles (PAPEN, 2005).

Às perguntas formuladas durante as entrevistas, agregamos detalhamentos cujos fins eram estimular a fala dos informantes a respeito das maneiras pelas quais necessitaram produzir ou ler gêneros discursivos institucionais, assim como destacamos atividades nas quais os estudantes passaram a se envolver, a exemplo das Práticas Operacionais[86], previstas na matriz curricular. Os detalhamentos, nas entrevistas semiestruturadas, eram acrescentados ou não em função das respostas dos informantes, em movimentos similares ao demonstrado no Apêndice B.

[86] Algumas vezes, nas falas dos informantes, o componente curricular Prática Operacional era denominado estágio operacional.

As perguntas sobre a necessidade de produzir estavam vinculadas com a identificação dos eventos de letramento e os detalhamentos – qual gênero, por que produziu, como obteve informações para produzir, a definição da função do gênero, a existência de retorno – visavam a encorajar os informantes a externarem reflexões sobre as circunstâncias em que ocorreram as experiências.

Como último procedimento, adotado poucos dias antes da formatura, desenvolvemos o grupo focal com os três informantes, mediado pela pesquisadora. Em função do iminente encerramento do curso, e após coletar registros individualizados nas entrevistas, propusemos propiciar espaço para que os informantes compartilhassem experiências e suas reflexões sobre elas, retomando o percurso que os levou a participarem do curso e as práticas nele vivenciadas. O grupo focal foi gravado e transcrito para permitir sua descrição e as reflexões da pesquisadora. Do grupo focal sobressaíram novas reflexões dos informantes sobre suas práticas de letramento, algumas reformuladas em função das experiências vivenciadas após os relatos nas entrevistas iniciais.

Procuramos, por meio das entrevistas e do grupo focal, perceber a visão dos informantes sobre as práticas, procurando conhecer o valor ou a função que atribuíam aos gêneros acessados; sua percepção sobre o próprio papel como emissores e quanto ao papel do destinatário; seu entendimento sobre os efeitos dos gêneros nas práticas sociais institucionais, etc. Para a descrição das práticas de letramento, a perspectiva privilegiada foi a dos estudantes. As gravações forneceram, dessa forma, evidências a respeito das práticas sociais em função do entendimento formulado pelos próprios informantes (BAYHAM, 1995).

c. Verificar as práticas de letramento vivenciadas pelos soldados em formação e sua possível relação com o letramento profissional durante o Curso de Formação de Soldados

Conhecendo as práticas de letramento, buscamos estabelecer reflexões com vistas a entender como os estudantes atribuem significado às práticas sociais do ambiente de trabalho.

Para isso, consideramos os vínculos dos eventos e das práticas de letramento com o contexto em que se desenvolveu o CFSd. De forma diferente do que ocorreu nas etapas anteriores, as reflexões buscadas neste objetivo específico foram prioritariamente as da própria pesquisadora.

4.6 Sistematização dos procedimentos realizados

Para propiciar a visualização mais objetiva dos procedimentos, apresentamos, no Quadro 6, o detalhamento da coleta e da análise de dados.

Quadro 6 – Sistematização da metodologia

Procedimentos	**Instrumentos de coleta**	**Critérios para análise dos dados**
Identificação de eventos de letramento	Entrevistas Grupo focal Questionário *on*-line	Levantamento das experiências
Descrição das práticas de letramento	Narrativas coletadas nas entrevistas e no grupo focal	Reflexões dos informantes
Estabelecimento de relações entre os dados coletados	Análise dos dados	Reflexões da pesquisadora

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.7 Esclarecimentos complementares a respeito da metodologia

Em virtude de a pesquisa ter sido desenvolvida em um curso de educação corporativa, as condições referentes aos participantes da pesquisa e aos aspectos técnicos e operacionais do curso sofreram interferência eventual de condições institucionais. Tais condições implicaram, algumas vezes, no cancelamento de encontros agendados em função da sobreposição de atividades não programadas previamente em que a presença dos informantes era obrigatória.

Em outras ocasiões, os informantes cancelaram os agendamentos em função de necessitarem dedicar tempo para estudos com vistas a alguma avaliação que se

aproximava – e mesmo para se prepararem para prova física. Dessa forma, ainda que a descrição da metodologia se apresente de forma ordenada, não deve sugerir que a coleta tenha ocorrido sem movimentos de expectativas e reformulações, especialmente em relação aos agendamentos.

Os encontros da pesquisadora com os informantes, em atividades individualizadas ou em grupos, estão sintetizados no Quadro 7.

Quadro 7 – Síntese dos encontros com os informantes

Data	Situação	Atividade	Registro
19 set. 17	Em grupo	Esclarecimentos Assinatura TCLE	TCLE Anotações
25 out. 17	Em grupo	Entrevistas	Anotações
17 e 18 jan. 18	Individuais	Entrevistas	Anotações
5 a 22 fev. 18	Individuais	Entrevistas	Gravações
12 a 17 mar. 18	Individuais	Entrevistas	Anotações Gravações
26 a 29 mar. 18	Individuais	Entrevistas	Gravações
03 abr. 18	Em grupo	Grupo focal	Gravação

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 7, a coluna dedicada às datas dos encontros foi organizada de acordo com as etapas da coleta, cada uma delas desenvolvida com os três informantes antes que se iniciasse a seguinte. Assim, nos encontros individuais, os períodos referentes às datas – por exemplo, 5 a 22 fev. 18 – representam o intervalo de tempo em que foram realizadas as entrevistas com os três informantes, cada uma delas em datas ou horários distintos.

Dessa forma, foram realizados quinze encontros entre a pesquisadora e os informantes, estando estes organizados individualmente ou em grupo. Em todas as atividades em

grupo, estavam presentes os três informantes. As entrevistas individuais tiveram início em janeiro de 2018, uma vez que esse período coincidiu com a conclusão do empenho nas atividades denominadas *Práticas Operacionai*s, ocasião em que participaram de atividades de policiamento em unidades operacionais da RMBH. Esse empenho representou o primeiro contato prolongado dos informantes com experiências relacionadas à atividade-fim da instituição – a atividade desenvolveu-se no período de 8 de dezembro de 2017 a 1º de janeiro de 2018.

O desenvolvimento da pesquisa demonstrou que, ainda no curso do letramento em um evento delimitado por um recorte temporal, não é possível restringir a coleta de dados em etapas rígidas, uma vez que a sucessão das experiências propicia acesso a novos eventos e práticas de letramento. Os movimentos de retorno às discussões sobre eventos e práticas mostrou-se um procedimento que deve ser contínuo durante o período de coleta, ainda que, visto em momentos isolados, esse retorno possa parecer repetitivo.

A autorreflexão sobre as experiências, incitada pela sucessão das entrevistas e pelo grupo focal, demonstrou que os informantes são estimulados, com o caminhar da pesquisa, a identificar eventos que, algumas vezes, não haviam relatado nas coletas prévias – ainda que, àquelas épocas, já tivessem vivenciado essas experiências.

Como já dissemos, um aspecto que decorre da realização da pesquisa em contexto institucional está nos efeitos práticos da necessidade de obter apoio da organização para proceder à coleta de dados. No caso desta pesquisa, esse apoio representou, além do acesso ao local de coleta, a facilitação para realizar os agendamentos e acessar os informantes no contexto escolar. A intermediação institucional viabilizou a aplicação do questionário *on-line* (APÊNDICE C), procedimento que somente foi possível em função da ação da Oficial mediadora.

5 EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO PROFISSIONAL

> *O que eu quero ressaltar dessa abordagem como útil para estudos do letramento é a ideia de que o que nós devemos alcançar é mais amplo que discutir as formas linguísticas de registros específicos ou gêneros, e que maneiras particulares de usar a linguagem são maneiras de estruturar conhecimentos e relacionamentos.* (BARTON, 2007, p. 75)[87].

No terceiro capítulo deste trabalho, buscamos descrever o contexto geral da pesquisa, delineando espaços físicos mais amplos e mesmo o currículo que orienta a formação do soldado. Reconhecemos, no entanto, que para considerar implicações dos aspectos sociais, culturais e históricos dos letramentos, devemos conhecer os relacionamentos e outras condições visíveis impostas ao sujeito inserido no contexto institucional estudado. Em função desse entendimento, e com o apoio da contextualização mais geral apresentada no terceiro capítulo, situaremos agora os informantes da pesquisa em função do papel social que ocupam na Instituição em que desenvolvem seu letramento profissional. Daremos destaque para informações que nos permitam inserir o Sd 2ª Cl no contexto do CFSd e, para tanto, buscaremos seu papel na hierarquia institucional, as relações de subordinação, as regras às quais estão sujeitos.

Isso será feito com sustentação em Barton e Hamilton (2005), segundo os quais, para entender as práticas de letramento, é preciso observar não somente as relações sociais mais amplas, mas também os padrões sociais mais amplos. Um dos efeitos disso para a presente pesquisa está em considerar os letramentos que parecem dominantes na instituição pesquisada, sob o ponto de vista dos informantes. Em outras palavras, procuraremos demonstrar os papéis atribuídos a eles nos espaços social, cultural e histórico em que se situam para, posteriormente, buscar desvendar como eles se reconhecem nesses mesmos papéis. São os dois movimentos iniciais do presente capítulo – os quais correspondem, como já afirmamos no capítulo dedicado à metodologia, ao levantamento das experiências.

---

[87] Tradução nossa de *"What I want to take from this approach as being useful for the study of literacy is the idea that what must be covered is broader that just discussing the linguistic form of particular registers or genres, and that particular ways of using language are ways of structuring knowledge and relantionships.*".

No terceiro movimento deste capítulo, descreveremos as práticas de letramento vivenciadas pelos informantes durante o CFSd. Para isso, recorreremos às reflexões que emergiram nas entrevistas e no grupo focal. Em seguida, tomaremos os dados do questionário semiestruturado como instrumento para verificar se houve correspondência entre os eventos vivenciados pelos informantes da pesquisa e os demais estudantes. Finalmente, sob o olhar da pesquisadora e suas reflexões a respeito dos dados coletados, procuraremos identificar implicações entre experiências e letramento profissional no contexto pesquisado.

5.1 Contexto específico: o estudante nos espaços social, cultural e histórico

Nesta seção, apresentamos alguns aspectos do dia a dia dos estudantes durante o curso com o objetivo de facilitar o entendimento sobre como vivenciaram os eventos e as práticas de letramento profissional. Nas próximas seções deste capítulo, reportaremos à organização dos estudantes e seus papéis nos espaços escolar e institucional para identificar e descrever os eventos e as práticas de letramento. O estudante do Curso de Formação de Soldados é, em regra, egresso do ambiente externo à instituição[88], em função de tratar-se de um dos chamados cursos de ingresso.

Muito embora, desde o primeiro dia de curso, sejam policiais militares como os demais integrantes da instituição, sujeitando-se a normas e fazendo-se sujeitos de direitos e deveres, os estudantes são profissionais em formação. São, em função disso, alvo da atenção governamental e institucional que recebem no desenvolvimento do curso – como exemplos dessa atenção, destacamos o desenvolvimento do perfil profissiográfico e do mapeamento de competências, a configuração da matriz curricular e a seleção dos docentes e do corpo administrativo que atuam na escola.

Ainda que tivesse algum conhecimento prévio sobre a instituição[89], o Sd 2ª Cl é percebido como um sujeito ao qual a instituição deve ser apresentada em seus aspectos

[88] Como já esclarecemos, há casos, excepcionais, em que o estudante do CFSd já pertencia à instituição. São casos decorrentes de particularidades que envolvem questões administrativas, escolares ou disciplinares as quais não afetam o perfil mais geral dos estudantes e a função do CFSd. Para a descrição nesta pesquisa, consideramos o perfil mais geral do curso e dos discentes.

[89] O que pode ocorrer em função do relacionamento próximo com outros integrantes do quadro policial, pelo exercício de trabalho em órgãos com os quais a PMMG tenha relações, pela necessidade de estudar normas institucionais para participar do processo seletivo, dentre outras situações.

mais detalhados. Visto assim, é um sujeito que necessida conhecer a missão, a visão e os valores da instituição para entender seus propósitos, sua organização, as atribuições dos seus membros e os motivos pelos quais organizam a prestação de serviços de segurança pública. O estudo das normas que orientam a prestação de serviço policial-militar – sejam elas da esfera nacional, estadual ou institucional –, a preparação para o uso de instrumentos relacionados ou exercício das funções e o contato com outros policiais e com os ambientes institucionais são exemplos de processos vivenciados pelo Sd 2ª Cl durante sua formação no curso.

Na hierarquia institucional, o Sd 2ª Cl ocupa o primeiro nível, considerando uma escala ascendente até o último posto – coronel[90] – e, portanto, subordina-se aos demais postos e graduações da instituição. Essa especificidade representa, no ambiente militar, a rápida assimilação de procedimentos e rituais que configuram uma certa linguagem policial-militar – a necessária formalidade no trato com os superiores, aos quais sempre cabe o tratamento *senhor*, a adoção da continência como gesto de cumprimento, o reconhecimento das chamadas *vozes de comando* como enunciados que requerem como resposta gestos padronizados do sujeito inserido no corpo de tropa[91], etc.

Os estudantes do CFSd são organizados em turmas[92]. Cada turma se constitui um pelotão do curso e está sob o comando direto de um oficial, geralmente tenente – o chefe de curso –, este assessorado por um sargento – o monitor da turma. O chefe de curso e o monitor são os profissionais que se encarregam do comando mais direto da turma – portanto, a eles cabe gerenciar toda a rotina não prevista no calendário escolar.

À exceção das situações em que os estudantes se encontram em atividades didáticas, e portanto sob a subordinação de professores designados, cabe ao chefe de curso, auxiliado pelo monitor, conhecer e gerenciar as ações dos estudantes na escola. Dessa forma, qualquer necessidade individual – seja por motivos de saúde, administrativa, legal ou particular – que demande não cumprir a programação atribuída à turma, deve ser previamente levada ao conhecimento do chefe de curso ou do monitor e somente pode ser realizada com sua autorização expressa e formal.

---

[90] Em ordem ascendente: soldado de 2ª Cl, soldado de 1ª Cl, cabo, 3º sargento, 2º sargento, 1º sargento, subtenente, aluno, cadete, 2º tenente, 1º tenente, capitão, major, tenente-coronel e coronel.
[91] São exemplos os comandos de *atenção*, *descansar, apresentar armas*, *ordinário marche*, etc.
[92] No CFSd 2017/2018, cada turma foi composta por aproximadamente trinta estudantes.

As atividades pedagógicas, previstas em um quadro de trabalho escolar, são de cumprimento prioritário. À exceção de demandas pontuais, formalmente autorizadas, a ausência a qualquer atividade escolar é considerada falta a ser apurada, resultando, se for o caso, em penalidades disciplinares e pedagógicas.

Na sala de aula, os estudantes se posicionam de maneira organizada e planejada. Cada mesa de estudante é identificada com o nome daquele que a ocupa e é disposta na sala na posição prevista no mapa de carteiras. Essa posição pode ser alterada mediante orientação do professor, para a realização de atividades didáticas que requeiram outra organização – como trabalhos em grupos, círculos de debates, etc –, mas é sempre retomada ao final de cada aula.

Na rotina escolar, há funções a serem ocupadas pelos estudantes nas respectivas turmas. Como funções mais permanentes, ocupadas geralmente durante todo o curso ou na maior parte dele, estão as que correspondem às atividades de logística, secretariado, comunicação organizacional, recursos humanos, etc. Os estudantes ocupantes dessas funções são auxiliares mais diretos do chefe de curso nas atividades da turma relacionadas a elas – confecção de escalas, controle do patrimônio físico da sala, registro de atas, organização de confraternizações e homenagens da turma, etc. Atribuições como as exemplificadas são, geralmente, ocupadas por estudantes escolhidos em razão de se haverem voluntariado por sua afinidade com as tarefas a serem executadas.

Outras funções são ocupadas de forma alternada, em um esquema que se caracteriza pelo rodízio entre os estudantes da turma. Um exemplo é a função de xerife da turma, de revezamento semanal, ocupada em regra, pela sequência da relação de curso. O xerife pode ser visto como o comandante da turma durante a semana de seu exercício. A ele cabe conduzir[93] a turma nos deslocamentos escolares, *prestar o anúncio*[94] da turma ao

---

[93] *Conduzir*, no contexto em que o verbo foi utilizado, representa levar a turma, organizada em formação militar, com comandos próprios, a um determinado destino ou atividade – por exemplo, da sala de aula para a pista de atletismo ou para o dojô.

[94] Há enunciado padronizado para que o xerife se dirija ao professor, se apresente, informe o número de estudantes da turma, o número de estudantes presentes e o destino dos eventuais ausentes. Antes de prestar o anúncio, o xerife emite comando à turma, à qual deve posicionar-se em posição de sentido até que receba ordem de ficar *à vontade* – o que significa que os estudantes podem se assentar.

professor no início de cada aula[95], da adoção de medidas disciplinares em relação aos demais estudantes diante de comportamentos que contrariem as normas institucionais, escolares, etc.

Se cada turma possui um xerife, o conjunto das turmas está sob o comando do estudante designado xerife-geral. Dentre as atribuições desse estudante, está colher os *anúncios* de todas as turmas para prestá-lo, diariamente, aos superiores hierárquicos responsáveis pela coordenação do curso. A necessidade de prestar um anúncio correto, sem falhas e nos padrões esperados, demanda organização relatada pelo Informante A da pesquisa – e que será retomada na próxima seção.

Outras funções ocupadas nas turmas também têm seus correspondentes no quadro geral do curso. É o caso da função de secretário-geral, atribuição que demanda, como foi vivenciado pelo Informante B da pesquisa, a necessidade de produzir atas para registrar instruções repassadas pelos superiores a todos os estudantes do CFSd.

No uniforme policial-militar, a identificação do Sd 2ª Cl se faz pela aposição da graduação antes do nome, na tarjeta de identificação, e pela divisa correspondente. Os estudantes do CFSd, no entanto, somente podem utilizar o uniforme após autorizados – o que acontece após o cumprimento de predeterminada carga horária no curso de formação profissional. Nos meses inicais do curso, há uma espécie de padronização da vestimenta, pois todos devem trajar calça *jeans* de tonalidade escura, tênis preto e camiseta branca com a identificação pessoal. Fazem parte da apresentação pessoal, os padrões para maquiagem, os adereços, o corte de cabelos e o penteado.

Inicialmente, o uniforme policial-militar somente é utilizado no interior da escola. Em seguida, pode ser utilizado em atividades operacionais – as práticas operacionais – situações em que o profissional em formação está sempre acompanhado por um policial militar formado. Somente em uma terceira fase os estudantes podem deslocar-se fardados de forma autônoma, o que corresponde à etapa da formação em que são considerados capazes de lidar com eventuais demandas geradas pela ostensiva posição funcional.

---

[95] O que significa que o xerife deve estar informado dos locais em que se encontram os estudantes que não estão em sala no início de cada aula.

O estudante do CFSd é, assim, um profissional em formação que necessita empregar, desde o primeiro dia de aula, linguagem – gestual e verbal – própria do espaço em que desenvolve o curso e que exercerá suas atividades profissionais. É um estudante que se apropria de conhecimentos e procura demonstrar, perante os profissionais formados e ao público em geral, que assimila a identidade própria do meio. Todavia, se perante o público é visto como qualquer policial, na instituição é reconhecido como um profissional iniciante, hierarquicamente subordinado aos demais.

Por outro lado, o cumprimento da exigência de curso superior completo para ingresso confere a esse profissional um atributo novo na instituição – pois trata-se de exigência que não havia sido feita em nenhum curso anteriormente desenvolvido na EFSd. Essa circunstância repercute na maneira pela qual os policiais militares formados atribuem aos estudantes do atual CFSd diferenciais em relação aos estudantes de outras edições do mesmo curso. O alcance real desse requisito na apropriação das práticas sociais da nova carreira é também considerado pelos próprios informantes, muito embora não pareça haver exata correspondência – como discutiremos mais adiante – entre as expectativas de ambos os grupos.

5.2 Os informantes da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos os informantes da pesquisa, procurando distingui-los pelos perfis, pelos trajetos e visões individuais que os levaram ao CFSd 2017/2018. Tal como a contextualização, a apresentação dos informantes é processo indispensável nas pesquisas que tratam o letramento como prática social, uma vez que conhecer esses indivíduos é etapa necessária para procurar entender as maneiras pelas quais reconhecem as práticas sociais nas quais estão inseridos.

Os três informantes eram estudantes de uma única turma, conforme já esclarecemos no capítulo dedicado à metodologia. Esse grupo foi composto por um informante do sexo feminino e dois do sexo masculino. A fim de dificultar a desnecessária identificação dos informantes, estes serão nomeados, a partir deste ponto do trabalho, como Informante A, Informante B e Informante C. Tratá-los no masculino – com o termo *informante* antecedido do artigo *o* – é também uma das estratégias que visam a ocultar-lhes a individualização. A sequência de identificação – A, B e C –, seguiu o único critério da

ordem em que os primeiros encontros individuais foram realizados. Nas transcrições de falas, extraídas de entrevistas e grupos focais, em que a concordâncias verbal ou a nominal pudessem denunciar a informante do sexo feminino, efetivamos alterações com o fim exclusivo de evitar que isso ocorresse. Assim, todas as concordâncias nas transcrições reportam a sujeitos masculinos.

Feitos os esclarecimentos iniciais, apresentaremos os informantes individualmente. Os dados apresentados foram obtidos nas entrevistas e nos grupos focais. Voltaremos a alguns desses dados para apresentar eventos e práticas de letramento ainda neste capítulo e, posteriormente, na conclusão do trabalho.

5.2.1 O Informante A

O Informante A é Tecnólogo em Gestão de Segurança Privada. Ao mesmo tempo em que cursava o CFSd, também era discente do oitavo período do curso de Direito. Antes de iniciar a formação profissional na PMMG, atuava como motorista de transporte de pacientes para atendimento médico como funcionário de uma Prefeitura Municipal. Para o exercício das atividades de motorista, costumava redigir planilhas de controle da quilometragem desenvolvida com veículo público.

O pai e alguns amigos do Informante A são policiais militares da PMMG. De certa forma, o Informante A já conhecia o ambiente policial-militar antes de ingressar no curso porque costumava acompanhar o pai em alguns episódios em que este ia ao quartel em situações em que não trabalharia. Seu pai, no entanto, não fizera esforço para conduzir o informante para o serviço policial, orientando-o a escolher livremente seu caminho profissional.

Aos dezoito anos, o informante estava certo de que gostaria de se tornar um policial militar, mas não foi obteve êxito nas duas primeiras tentativas de aprovação em processos seletivos. Iniciou, então, o curso de Direito, pois desejava possuir os requisitos caso, em um concurso futuro, a instituição exigisse formação superior dos candidatos ao cargo de Soldado. Nesse intervalo, analisou que a duração do curso que frequentava – dez períodos – poderia ser longa para que alcançasse a formatura antes da

abertura de novo edital para o curso de soldados. Por isso, ingressou, também, no curso superior de tecnologia. Por um tempo, cursou ambos os cursos de forma concomitante.

5.2.2 O Informante B

O Informante B é licenciado em História. Antes de iniciar o Curso de Formação de Soldados, atuava como professor, na área de sua formação, em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Em função das atividades de docente, necessitava produzir gêneros da esfera escolar, tais como resenha de matérias, provas, cronogramas de atividades escolares.

O Informante B já se relacionava com policiais militares antes de ingressar no CFSd. Seu pai é policial militar, assim como alguns amigos. Esse Informante cursou a formação básica no Colégio Tiradentes da PMMG, e alguns contemporâneos dessa fase escolar já haviam ingressado na atividade policial-militar.

O Informante B decidiu tornar-se policial militar aos dezoito anos de idade, mas foi orientado pelo pai a, antes, concluir um curso superior e conhecer outros campos para, somente então, decidir seu caminho profissional. Das conversas que tivera com o pai, o informante percebeu que o genitor não gostaria de influenciar sua decisão, especialmente por saber que a profissão policial poderia acarretar riscos inerentes à natureza da atividade profissional.

5.2.3 O Informante C

O Informante C é bacharel em Administração de Empresas. Antes de ingressar no CFSd, pertencia ao Exército Brasileiro (EB) e realizava tarefas administrativas e operacionais. No EB, onde trabalhou por oito anos, realizou atividades de arquivista e protocolista. Para desenvolver essas tarefas, operava aparelhos de *fac-símile* e redigia ofícios, escalas de serviço e parte[96]. Sua experiência profissional anterior ao EB foi como gerente de uma farmácia.

O Informante C era amigo de um sargento do EB que, posteriormente, ingressou no Curso de Formação de Oficiais da PMMG. Foi esse amigo quem incentivou o

[96] Termo que denomina documento de natureza disciplinar em algumas organizações militares.

Informante C a candidatar-se a uma das vagas do Curso de Formação de Soldados. Antes que o colega falasse a respeito do curso de soldados, o Informante C não conhecia a PMMG e não tinha planos de nela ingressar.

5.3 Eventos de letramento no CFSd

Para identificar os eventos de letramento vivenciados pelos informantes, coletamos, durante as entrevistas e o grupo focal, os relatos sobre as tarefas relacionadas à produção e à recepção de textos escritos durante o CFSd. Nesta seção, apresentamos a compilação dos eventos narrados por cada um dos informantes, sem a preocupação inicial de organizá-los em ordem cronológica – muito embora, como foram identificados a partir da transcrição das coletas, essa sequência possa corresponder frequentemente ao relatado pelos informantes.

A ressalva quanto à desvinculação da apresentação com a ordem de ocorrência decorre do fato de, durante o desenvolvimento dos procedimentos de coletas de dados, os informantes terem retomado fatos anteriores para acrescentar que haviam se lembrado de experiências não relatadas em entrevistas prévias. Esse processo mental de retomar os eventos anteriores e percebê-los, com maior clareza, como situações significativas é resultado do estímulo à reflexão sobre as experiências, procedimento próprio da metodologia adotada.

Buscamos, nesta seção, apurar descrições que retratem apenas os eventos de letramento, pois ainda procuramos distingui-los, na medida do que é possível, das práticas de letramento. Por esse motivo, a apresentação das experiências podem parecer frustrar expectativas quanto a algumas condições contextuais e às ações dos informantes para reconhecê-las e lidar com elas. Na descrição das práticas de letramento, assim como nas nossas reflexões sobre as implicações entre experiências e letramento, buscamos expor as informações que, por ora, serão omitidas.

5.3.1 Experiências do Informante A

O Informante A produziu alguns relatórios destinados ao seu chefe de curso em função de algumas atividades que ele e sua turma desenvolveram durante o CFSd. Exemplos dessas atividades são as visitas técnicas que a turma realizou em Unidades Operacionais

da PMMG com objetivo de conhecer como ali desenvolviam as atividades policiais-militares. O Informante A contou que, nos relatórios, incluiu informações a respeito dos assuntos tratados nas visitas e conclusões sobre o que aprenderam nas atividades. O motivo que levou o Informante A a redigir os relatórios foi o fato de exercer as funções de xerife da turma nas datas em que as visitas foram realizadas: "Isso é porque nas visitas, cada visita técnica, ela tem um xerife, e no meu caso era o xerife da minha turma" (Informante A - entrevista).

Durante a atividade de Práticas Operacionais I, o Informante A e alguns colegas de curso participaram da prisão de um cidadão contra o qual havia mandado de prisão em aberto[97]. Nessa ocasião, os estudantes trabalhavam com um sargento, que acompanhou e participou da abordagem policial, conforme contou o informante:

> Informante A - Boletim de ocorrência, no nosso primeiro contato na rua aí, é... produzi um boletim de ocorrência, foi...
> Pesquisadora - Você pode me contar sobre esse caso?
> Informante A - Pode. Foi uma uma... uma... uma lá de um... indivíduo, né?, que estava com mandado de busca e apreensão em aberto, é... numa abordagem policial nós efetuamos a prisão dele, foi constatado que ele estava com um mandado de prisão em aberto.
> [...]
> Informante A - Tinha um soldado de segunda classe que tava comigo no momento, e um sargento que ele tava trabalhando na base[98], que a gente tava ali... proximo a base ali... né?, comunitária da polícia. Tinha um sargento lá responsável pela base. O indivíduo passou, nós suspeitamos, fizemos a abordagem e aí, efetuamos a prisão dele. (Informante A – entrevista).

Posteriormente, todos se deslocaram para um posto de policiamento – uma base comunitária móvel – onde, sob a supervisão de um sargento, o Informante A pôde acessar o sistema REDS[99] para redigir o BO. O documento foi produzido a partir do acesso com a senha do sargento, que por isso mesmo supervisionou a redação:

---

[97] Grosso modo, mandado não cumprido.
[98] Base comunitária ou base comunitária móvel – tipo de posto policial motorizado.
[99] Sistema Registro de Eventos de Defesa Social, módulo informatizado adotado para a produção do boletim de ocorrência e outros gêneros de natureza operacional.

> Pesquisadora - E você foi o relator? Quem foi o relator?
> Informante A - Eu digitei o texto, né? O relator do boletim de ocorrência foi eu mesmo, né?
> Pesquisadora - A senha era sua?
> Informante A - Não, a senha não era minha. Eu usei a senha do sargento, digitei o texto, até mesmo foi ter o primeiro contato e saber como eu ia produzir esse texto.
> Pesquisadora - E ele alterou o que você fez, o texto que você fez?
> Informante A - Não, ele não alterou. Ele só me deu instruções, eu relatei o texto, ele veio leu conferiu falou assim, é isso mesmo. Algumas coisas ele me orientou: olha faz assim, assim... que era aquele primeiro contato ali com o texto. (Informante A – entrevista).

Outro documento de natureza operacional elaborado pelo Informante A durante as práticas operacionais foi o boletim de ocorrência simplificado (BOS). Essa produção esteve relacionada à redação de outro documento – o auto de infração de trânsito (AIT). Durante a atividade operacional, o Informante A redigiu o AIT por haver presenciado a infração de trânsito praticada por um condutor de veículo automotor. No processo de revisar o documento, percebeu que havia se equivocado no registro de uma das letras da placa do veículo que praticara a infração. Os formulários dos AIT são controlados e, portanto, para descartá-los em função de erros de escrita, o agente policial necessita justificar formalmente, o que é feito por meio do BOS, endereçado ao seu Comandante.

> Informante A - O boletim de ocorrência simplificado também precisei realizar um [ilegível]. A respeito da... de uma multa, né?, que foi feita o... preenchida errada ali, o AIT preenchido errado, é... é realizado ali o boletim de ocorrência simplificado pra explicar o motivo daquela...
> Pesquisadora - E quem fez o AIT errado?
> Informante A - Fui eu que produzi, ali na hora de produzir o AIT eu errei uma letra que traria até um prejuízo ali pra conclusão final desse AIT. Aí eu mesmo... nesse momento aí... o sargento me orientou como eu iria fazer esse boletim de ocorrência simplificado.
> Pesquisadora - Ele mesmo que falou que precisava produzir o BOS?
> Informante A - Isso.
> Pesquisadora - Isso? Nessa época que você fez o BOS, você já tinha estudado?
> Informante A - Já tinha estudado também, tudo junto com o boletim de ocorrência. (Informante A – entrevista).

A necessidade de se comunicar e receber mensagens de superiores hierárquicos e colegas durante o curso levou o Informante A a ter contato com as mensagens eletrônicas produzidas e emitidas na *intranet* institucional.

Em ocasião em que exerceu a função de xerife da turma, o Informante A necessitou realizar atividades que o permitissem prestar o anúncio para seus superiores.

> Informante A - Geralmente o xerife responsável ali, pela turma do dia, e também o superior ali responsável que presta para o comandante da escola, e aí a gente presta esse anuncio. [...].
> Pesquisadora - E algum desses documentos você conheceu porque precisou escrever?
> Informante A - O anúncio mesmo. Precisei escrever. Fui xerife na primeira semana aqui. Foi um dos primeiros documentos que eu tive contato aqui na PM, precisei prestar tanto oral quanto escrito. (Informante A – entrevista).

Muito embora o anúncio seja prestado de forma oral, é antecedido por uma série de procedimentos que demandam registros escritos para assegurar que não haverá falhas na mensagem final[100] – isso porque o anúncio geral deveria retratar fidedignamente a situação de todas as 44 turmas do CFSd. Apesar da importância do anúncio, o Informante A não recebeu instruções por parte do corpo docente ou administrativo da escola. O recurso encontrado foi informar-se com colegas de curso que já haviam exercido a função de xerife, reconhecidos pelo informante como pessoas que "já tinham conhecimento" do gênero discursivo.

> Pesquisadora - E como você, no primeiro dia, como você resolveu para produzir esse documento? Como foi isso?
> Informante A - Foi muito difícil. O primeiro contato é sempre difícil, a gente não sabe nem de onde começa, como se inicia. Mas pra poder realizar essa produção, aí eu procurei pessoas que já tinham o conhecimento, né?, do... do assunto que me ajudaram assim a iniciar a produção, me mostraram como é que eu ia fazer.
> Pesquisadora - Você teve alguma instrução da administração, não?
> Informante A - Da administração, não. Eu tive instrução ajuda... muito... é... de alunos que já eram militares antigamente e já tinham um contato maior com esse tipo de texto.
> Pesquisadora - E deu tudo certo ou você teve problemas?
> Informante A - Tudo certo. (Informante A – entrevista).

[100] Erros no anúncio são considerados falhas na medida em que espelham situação equivocada.

Em outra ocasião, o Informante A necessitou redigir um documento para defender-se da acusação de haver praticado uma transgressão disciplinar[101], gênero que não havia estudado e que ainda não conhecia. A necessidade de emitir o gênero acarretou sua ação no sentido de pesquisar sobre ele, motivando o acesso a outros gêneros discursivos institucionais e a consulta a outros policiais militares.

> É eu tive que produzir... né?... um recurso de uma comunicação disciplinar. Então para poder produzir esse recurso primeiro eu busquei entender... porque foi logo no início, tinha um mês de curso. Eu procurei pesquisar primeiro o que que era uma comunicação disciplinar, eu busquei informações por exemplo com meu pai, que já era militar. Estudei pela internet todos os documentos da polícia, o que consistiria de fato a comunicação disciplinar para depois eu chegar em como produzir o recurso. Aí, na hora da produção do recurso, eu já busquei informações com militares experientes até ver um modelo, alguém que já tinha feito um ou algum militar experiente que conhecia do assunto. Pra me explicar e me dar um norte de como ele iria produzir aquele documento. E mostrando um modelo: olha eu fiz assim, é assim que tem que fazer... Então busquei através de informações de militares e documentos, Código de Ética... (Informante A – grupo focal).

Durante o curso, o Informante A teve acesso a outros gêneros discursivos no ambiente profissional e necessitou lê-los para desenvolver atividades policiais. Exemplos citados por ele foram as escalas de serviço e as ordens de serviço. Estes são gêneros discursivos institucionais emitidos para regular o empenho dos policiais militares em atividades operacionais e administrativas durante o curso.

O Informante A teve seu interesse despertado para a leitura dos Boletins Gerais da Polícia Militar (BGPM), publicação interna que contém atos de natureza administrativa, operacional e disciplinar[102].

5.3.2 Experiências do Informante B

O Informante B recebeu a função de atuar como secretário-geral durante uma das semanas do curso. Em razão disso, necessitou redigir uma ata para registrar os assuntos

---

[101] A acusação da prática de uma transgressão disciplinar é formalizada, em regra, por meio do gênero *comunicação disciplinar*. O gênero por meio do qual o policial militar apresenta sua defesa e exerce o direito ao contraditório denomina-se *razões escritas de defesa*.

[102] O BGPM não é necessariamente um gênero textual, mas uma publicação que condensa uma série de gêneros discursivos distintos, emitidos por autoridades do Comando da instituição. Os BGPMs são publicados na intranet institucional, com a frequência de dois volumes por semana

tratados pelos superiores hierárquicos durante uma reunião[103]. Os registros seriam enviados para seu superior hierárquico, responsável por analisá-la e aprová-la para divulgação ou, ainda, requerer retificações.

> Pesquisadora - E o que gerou a necessidade de produzir atas, ou seja, além da função, quais são as demandas que geram, que levam você a produzir uma ata? Porque que você faz isso?
>
> Informante B - Na verdade é... as atas que eu produzi durante esse período, na verdade, na função de secretário-geral foi escolhido porque o monitor disse que eu escrevia bem. Então eu seria secretário-geral.
>
> [...]
>
> Pesquisadora - Então na verdade… me explica essa ata … É você que assina? Quer dizer, você produz, e ela não está finalizada. Ela é finalizada depois por outra pessoa?
>
> Informante B - É eu fiquei responsável por fazer a ata do primeiro CA[104]. Aí eu colocava lá: redator, soldado segunda classe, [nome]. E aí depois eu enviava para o secretário-geral de todos os CAs que ele ia juntar todas as informações do CA. Mandava para ele e para o monitor de... curso. E aí eles verificavam as informações e anexavam. (Informante B - entrevista).

Outra oportunidade para redigir uma "ata" se deu quando o Informante B trabalhou, em escala complementar, no serviço interno da escola[105]. Ao final do serviço, o informante deveria registrar o trabalho em um livro destinado ao controle diário da atividade: "Então eu tinha que é, discorrer sobre a minha atividade no dia o que havia feito qual material faltava, qual material estava no local ainda." (Informante B - entrevista).

Durante as Práticas Operacionais I, o Informante B não encontrou nenhuma situação que lhe demandasse a produção de gêneros institucionais. Esse informante, em circunstâncias distintas, esteve acompanhado por policiais militares que produziam os

---

[103] A denominação militar para o tipo de reunião tratada na ata é *chamada*.

[104] Corpo de Alunos.

[105] Uma das atividades complementares em que os estudantes são escalados no chamado serviço-de-dia da escola. Tratando-se de um quartel, há atividades diversas relacionadas à segurança, tais como sentinela e recepção. No caso relatado pelo Informante B, seu empenho se deu na recepção, atividade que demandava atender chamadas telefônicas, fazer controle de chaves dos ambientes físicos, recepcionar e orientar pessoas, etc. Ao final do serviço, o recepcionista deveria produzir um relatório que, na primeira entrevista, o informante denominou *ata*. Posteriormente, em nova entrevista, quando refletiu sobre o assunto, percebeu que ali produzira um relatório, não uma ata. Eis o motivo de destacarmos o termo com aspas. Voltaremos a esse exemplo na próxima seção do trabalho, quando trataremos das práticas de letramento.

documentos. Em uma dessas ocasiões, um Sd 1ª Cl, a cada necessidade de redigir um BO, convocava os estudantes para "ensiná-los" como deveria ser feito.

> No período das operações natalinas eu não produzi nada escrito, mas o soldado formado que acompanhou nossa guarnição, toda vez que ele ia produzir alguma coisa ele chamava para ensinar como utiliza o REDS e escrevia. (Informante B - entrevista).

Em outra ocasião, em um posto de policiamento, o informante pôde observar como um cabo produzia boletins de ocorrências. O mesmo episódio foi contato pelo Informante B em duas situações distintas – em uma entrevista e no grupo focal:

> ... eu sentei e fiquei ao lado de um cabo que produzia ocorrências lá, que assim eu realmente pude ver como que é feito e a rapidez que ele fazia, e bem escrito. (Informante B – entrevista).

> Acompanhei um dia... assim... é... fiquei ao lado de um cabo que estava... Ele era responsável por elaborar boletim de ocorrência. E aí foi ótimo porque ele falou assim... Ele motivou, né? Falou que a gente tem que estudar mesmo tudo mais. (Informante B – grupo focal).

Também em outros empenhos operacionais, o Informante B pôde observar a produção do BO por superiores hierárquicos. Mesmo que ele próprio não tivesse a oportunidade de redigir os textos, essas situações contribuíram para a sua própria construção sobre os efeitos da comunicação escrita na prestação de serviços e na imagem do profissional. Voltaremos a essas considerações mais adiante, por ocasião das discussões a respeito das práticas sociais do Informante B.

Dentre os Cursos de Extensão previstos no Projeto Pedagógico do CFSd, o Informante B optou por participar da Formação de Promotor de Prevenção e Enfrentamento a Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres. Um dos focos desse curso esteve nos boletins de ocorrência resultantes do atendimento de ocorrências de violência contra a mulher. Os professores levaram BOs produzidos em situações reais para que os estudantes identificassem pontos positivos e negativos, considerando as naturezas das ocorrências. Ainda, apresentaram formulários preenchidos pelas vítimas para que os estudantes se colocassem nesse papel, incentivando discussões sobre os motivos que fundamentam as escolhas relacionadas à informatividade do gênero discursivo.

5.3.3 Experiências do Informante C

A primeira experiência relatada pelo Informante C referiu-se à necessidade de redigir uma comunicação disciplinar[106]. O estudante era o xerife de sua turma e, diante do atraso de um colega, recebeu, de um superior hierárquico, a atribuição de registrar o fato para fins disciplinares.

> Informante C - Um pouco no começo do curso, nos primeiros meses, eu tive que fazer uma comunicação disciplinar de um militar da minha turma. Um superior passou, porque ele tinha chegado atrasado para entrar em forma.
> [...]
> Pesquisadora – Por que que você recebeu a ordem para produzir o documento?
> Informante C - Porque na época eu era o xerife da turma. Aí, como xerife... ele pediu para o xerife da turma comunicar o guerreiro que estava comigo. (Informante C – entrevista)

Durante a atividade de policiamento, o Informante C recebeu, de um outro superior hierárquico, a atribuição de redigir um auto de infração de trânsito (AIT). O documento se referia a um veículo estacionado em desacordo com a sinalização da via.

> Informante C - Auto de infração de trânsito, eu fiz no estágio operacional...
> Pesquisadora - Eu vou te pedir pra falar sobre esse auto de infração... Como que aconteceu, assim... a situação que levou a produzir o auto.
> Informante C - No estágio operacional tinha um carro parado no local irregular. Aí, meu comandante direto, o sargento, ele pediu para fazer essa multa do carro, o AIT. (Informante C – entrevista).

O Informante C não vivenciou a necessidade de produzir BO nas atividades operacionais das quais participou durante o curso.

Quanto à necessidade de ler textos institucionais, o Informante C citou escalas, ordens de serviço e memorandos. Um dos seus destaques foi para um memorando que continha procedimentos para que os estudantes iniciassem a utilizar o uniforme policial nos ambientes externos à escola, ao qual assim se referiu:

---

[106] Comunicação disciplinar é um gênero discursivo de natureza disciplinar previsto no Código de Ética e Disciplina dos Militares de Minas Gerais. É o instrumento por meio do qual se registra uma conduta que se caracteriza falta disciplinar – caso de chegar atrasado para o serviço.

> Informante C - Eu li foi o memorando que teve para a gente, durante quatro meses mais ou menos de curso, que liberou a gente para sair fardado pela rua... pelo [ilegível] da academia. E não foi … foi bem.. foi bem exemplificativo. É... que [ilegível] e tal para sair daqui. Não tive muita dificuldade em interpretar o texto não.
> Pesquisadora - Como você define a função do memorando na Polícia Militar, ou seja, para que serve o memorando?
> Informante C - É mais pra… é demonstrar como é que tem que agir. Eles passam a informação e você tem que agir de acordo com essa informação. Eu acho que é memorando mais para se ter uma base ali do que que tem que fazer. (Informante C - entrevista).

5.4 Práticas de letramento

Na seção anterior, relatamos eventos de letramento descritos pelos informantes da pesquisa durante o CFSd. Nesta seção, retomaremos os eventos, cada um identificado em função do gênero discursivo mencionado pelos informantes, para descrever as práticas de letramento vivenciadas. As práticas de letramento serão descritas à luz das reflexões dos próprios informantes com sustentação nos dados coletados nas entrevistas e no grupo focal, permitindo-nos adiantar algumas reflexões ainda nesta seção.

5.4.1 Práticas de letramento do Informante A

Para o Informante A, o relatório é um gênero importante na instituição em função de registrar fatos ocorridos. O informante considera que produziu o enunciado de forma satisfatória e que a própria necessidade de elaborar o texto foi uma oportunidade de aprendizado propiciada pelas visitas técnicas.

> Pesquisadora - Como você define a função desse texto em relação às atribuições da Polícia Militar?
> Informante A - Tem uma função importante a qual ele pode, ele traz, né? pra instituição. Aquilo que foi que o aluno obteve de informação nas visitas técnicas e aquilo que ele tem desenvolvido tanto na disciplina de Redação Operacional... (Informante A - entrevista).

Para produzir o relatório, o informante A recorreu aos estudos da disciplina Redação Operacional, em cujo programa está inserido o gênero discursivo em questão. Como

dispunha de prazo para entregar os documentos, o informante pôde recorrer ao professor da disciplina para solicitar-lhe algumas orientações específicas sobre a produção textual.

> Pesquisadora - Como você obteve informações sobre como deveria produzir o texto nos aspectos de forma e de conteúdo?
> Informante A - Esses relatórios nós tivemos algumas aulas técnicas na matéria de Redação Operacional, e algumas informações no momento de produzir foram retiradas exatamente com o próprio professor da disciplina
> Pesquisadora - Esse professor de Redação Operacional?
> Informante A - Sim. (Informante A – entrevista).

Na atividade Prática Policial I, em que participou de uma ocorrência que resultou na prisão de um cidadão contra o qual havia mandado de prisão, o Informante A, com outros estudantes do CFSd, acompanhava um sargento, policial formado. Para a redação do BO referente à prisão, o superior hierárquico franqueou o acesso ao sistema REDS, com sua senha pessoal, para permitir que o Informante A redigisse o BO. O resultado foi um documento redigido pelo Informante, mas com a assinatura do superior hierárquico que, por isso mesmo, acompanhou a produção a fim de se certificar que concordava com os termos ali inseridos.

O fato de o sargento ter permitido que os estudantes tivessem acesso ao sistema informatizado onde o BO é produzido foi entendido pelo Informante A como uma oportunidade para praticar o que estudava durante o curso.

> Eu cheguei a usar, né? De forma assim que o próprio sargento que estava à frente deixou nós termos o contato até mesmo para entender como que funciona o ambiente REDS e praticar um pouco daquilo que nós temos a aprender na matéria de redação de operacional. (Informante A – entrevista).

No processo de produção do BO, o sargento orientou o informante, algumas vezes apontando o que este deveria fazer, mas, ao final, não alterou o conteúdo.

> A influência é diretamente ligada assim... é informações é... contidas na participação da ocorrência. Ele nos informa, assim, por exemplo, a forma como deveria produzir o texto. Você vai produzir dessa forma, colocando aquilo que você fez, a nossa ação é... é... por exemplo... questão de uso de algemas... aí tem que colocar lá porque que usa algemas. Então a interferência dele é nos ensinando <u>a forma como nós vamos relatar esse REDS</u>. (Informante A – entrevista. Grifo nosso).

Nas reflexões do Informante A sobre essa experiência, notamos que ele acata o papel do policial militar formado em ensinar como o texto deve ser produzido, assumindo nesse evento o papel de professor. Conforme o Informante A relatou na entrevista, a ação do sargento é resultado de ser ele o policial "à frente" dos policiais que atenderam a ocorrência policial.

> Pesquisadora - Essas orientações foram sobre campo parametrizado, histórico, você se lembra?
> Informante A - Histórico, foi no histórico.
> Pesquisadora - Basicamente, o histórico. E essas sugestões que ele deu, você concordou com elas?
> Informante A - Concordei, eram sugestões que eram viáveis ali, até mesmo para uma produção mais... assim, explicativa do boletim de ocorrência. Pra explicar melhor como que ocorreram os fatos ali.
> Pesquisadora - Quando você teve essa experiência, você já tinha estudado o boletim de ocorrência?
> Informante A - Já. Já tinha estudado bastante o boletim de ocorrência, sobre campo parametrizado, o histórico como um todo. Já tinha estudado bastante, só não tinha ainda a senha do REDS.
> Pesquisadora - E essas instruções que ele te deu e o trabalho final, o texto final, foram coerentes com o que você estudou ou você acha que alguma coisa da... do que você estudou não é coerente com aquilo que foi feito na prática?
> Informante A - Olha, alguma coisa ali não foi coerente, a questão de campo parametrizado é... por exemplo a gente colocando no campo parametrizado ali... identificação do autor... que já tem o campo próprio pra isso... algumas coisas que ele falou: não coloca aqui, que assim que faz, mas que aqui é... foi passado de outra forma.
> Pesquisadora - Você fala o histórico...
> Informante A - Histórico, mas é coisa bem... tranquila que num... num...
> Pesquisadora - Algo da qualificação foi para o campo parametrizado...
> Informante A - Isso... (Informante A – entrevista).

A respeito dessa experiência, o Informante A avaliou que as orientações do sargento foram adequadas, e por isso concordou com quase todas elas. Observamos, no entanto, que como já havia estudado o gênero discursivo BO na disciplina Redação Operacional, o informante percebeu que alguns pontos orientados pelo sargento divergiam dos estudos acadêmicos. Um exemplo citado pelo Informante A se relaciona com a

necessidade de privilegiar informações descritivas nos chamados campos parametrizados[107] do BO em detrimento do campo denominado histórico.

O informante foi capaz de avaliar que a repetição das informações descritivas, inseridas tanto nos campos parametrizados quanto no histórico, geravam um texto pouco conciso. No entanto, percebemos que como o texto final estaria sob a responsabilidade do sargento, pareceu adequado ao informante que o documento fosse finalizado com o entendimento do superior hierárquico.

No caso descrito, o informante ainda não manifestava se deveria ou não admitir ou concordar com todas as orientações do policial mais experiente – reflexões que faria posteriormente, por ocasião do grupo focal.

> ...e vou filtrando aquilo que eu aprendi no curso. Olha, isso aqui que ele falou, aqui tem razão, está de acordo. Aí, às vezes, eu vou guardando aquilo ali para formular... assim... melhor... um jeito melhor de redigir documento. Então eu acho que é fundamental a gente trocar essa troca de experiências, assim, de buscar informação. (Informante A – grupo focal).

Para o Informante A, a importância do BO está no fato dar origem a todo um processo no Poder Judiciário após "passar pelas mãos do Delegado". Por esses motivos, a redação deve ser feita com eficiência, e o texto deve ser fiel aos fatos realmente ocorridos.

> Pesquisadora - E... você pode falar um pouco sobre a função do BO, mais livremente sobre a função do boletim de ocorrência... do seu sentimento mesmo, a importância dele em relação às atribuições da Polícia Militar?
>
> Informante A - Sim. O boletim de ocorrência é um documento que tem que ser feito com muita atenção e com muita sabedoria é... pois... Como já foi dito, ele vai para o Judiciário e dali ele vai passar ali, primeiramente na mão do delegado. Depois vai pro juiz. Então o documento tem que ser escrito com bastante sabedoria e com bastante eficiência e fidelidade, porque é dali que partirá todo o processo do fato ocorrido. (Informante A – entrevista).

[107] Espaços onde se produz a escrita tabular e que, em função disso, fornecem dados para alimentar o sistema de coleta dados dos BOs para suprir informações padronizadas sobre a segurança pública no estado. A repetição das informações, desnecessariamente, representa falta de concisão no gênero discursivo. (GONÇALVES, 2013; 2016).

Percebemos, nessa reflexão, a síntese de um intricado percurso a ser seguido pelos enunciados verbais escritos emitidos em função da atividade policial. Não se trata somente de formalizar o atendimento, mas de assegurar que o gênero discursivo seja portador de informações úteis e suficientes para uma sequência de destinatários que, em regra, se inicia pelo delegado de polícia. Representa a consciência da inserção do gênero discursivo em uma cadeia de enunciados, geralmente percebendo-se o BO como gênero inaugural das interações.

A incorreção na redação do AIT foi percebida pelo informante como potencial causadora de "prejuízo" e, portanto, fator que determinava o descarte do documento equivocado. A exigência de redigir o BOS para explicar a anulação do formulário de AIT foi orientada pelo sargento que acompanhava o Informante A na atividade operacional, como vimos na seção anterior. Tratando desse episódio, o Informante A lembrou que a situação se assemelhou ao exemplo utilizado em sala de aula, pelo seu professor de Redação Operacional, por ocasião dos estudos do BOS[108].

> Pesquisadora - E você acha que a forma que você fez lá, na prática, era coerente com o que você estudou?
> Informante A - Sim. Era totalmente coerente com o que eu estudei, inclusive a gente estudou... inclusive tínhamos tido como exemplo na aula mesmo até erros em AIT, mesmo. Foi o que aconteceu e precisou ser feito. (Informante A – entrevista).

Percebemos que a situação hipotética, didática, acabou por se constituir em uma espécie de antecipação para a necessidade real de lidar com o gênero estudado – o BOS. Assim, o fato de a situação real encontrar semelhança com a situação apresentada pelo professor, pareceu legitimar o docente como profissional competente para apresentar contextos possíveis de emprego do gênero discursivo.

A necessidade de defender-se de uma sanção de natureza disciplinar, o que faria por meio das razões escritas de defesa[109], levou o Informante A a estudar as fases do trâmite disciplinar, desde o documento em que a acusação é formulada – denominado comunicação disciplinar. Conversou com colegas policiais e outros do curso de Direito

---

[108] O AIT não é estudado nessa disciplina.

[109] Algumas vezes, em seus relatos sobre o caso, o Informante A nomeia o gênero que precisou produzir como *recurso*. Todavia, como ele próprio esclareceria posteriormente, no grupo focal, o gênero discursivo efetivamente produzido denomina-se *razões escritas de defesa*.

para entender qual seria o conteúdo adequado para o gênero que precisava produzir. Não recorreu a nenhum policial da EFSd.

> Pesquisadora - Esses militares experientes são da escola?
> Informante A - Não são da escola. Eu busquei... busquei fora. Meu pai, primo, colega de faculdade de direito que eu tenho. Fui buscando informações assim. Dentro da escola mesmo eu não pedi ninguém. Não porque... por falta de opção. Até tinha muita opção, mas eu busquei mais conhecer um pouco mais a fundo fora do ambiente da escola, pessoas que eu conversei... com um militar que estava na mesma situação que eu. Tinha quinze anos de polícia e estava também produzindo recurso de comunicação disciplinar. Pedi ajuda. (Informante A – grupo focal).

O percurso acabou por atribuir ao Informante A, perante os demais colegas do curso, a reputação de saber como se produz as razões escritas de defesa – e por esse mesmo motivo, passou a ser procurado por outros que se encontravam na mesma situação.

> Pesquisadora - Me conta dos colegas que te procuraram
> Informante A - Ah, foi, porque... assim... a comunicação disciplinar após eu ter feito, ter tomado essa comunicação disciplinar, essa comunicação disciplinar. Aí... outras pessoas também tomaram durante o curso. Então, como... algumas pessoas sabiam que eu tinha feito recurso, então várias pessoas me procuraram: "Como eu faço, não tenho noção nenhuma, o que... que é...".
> Pesquisadora - Razão escrita de defesa é o documento, é o documento? Ou recurso?
> Informante A - Razão escrita de defesa, o próprio recurso mesmo. A gente fala recurso, mas é a razão escrita de defesa. Então, assim, várias pessoas, diversas. Tinha gente que as vezes, eu estava em casa, gente me ligava: "Oh, como eu faço?".
> Pesquisadora - Eles procuraram você porque você tinha feito, ou porque você é do Direito?
> Informante A - Não. Porque eu já tinha produzido [...]. Aí outros sofreram esse processo depois. Então me procuraram: "Você já fez? Como que é como eu vou produzir esse documento?".
> Pesquisadora - E você se sentiu bem para ajudar?
> Informante A - Senti, através das informações que eu já tinha. Eu tinha tudo anotado. Eu anotei tudo, todas as informações, que eu fui buscando... eu fui anotando como que produzia como que ia fazer. Tinha um modelo já no computador. Então algumas pessoas... já mandei o modelo, falei: o modelo é esse. Tem que seguir, é assim. Todas as informações que eu tinha eu fui passando. Aí eu pegava tudo que eu tinha anotado,

> repassava pra eles também, fui... Aí me ajudou também, de certa forma, porque agora eu tenho acho mais segurança pra poder fazer, de tanta gente que eu acabei falando... (Informante A – grupo focal).

Nesse caso, as práticas vivenciadas pelo Informante A colocaram-no na posição de um policial experiente, perante os colegas de curso que passaram a percebê-lo como competente para a produção do gênero discursivo. Ainda, de acordo com suas próprias afirmações, tornou-se um profissional dotado de capacidade para, em situações futuras, redigir ou ajudar outros policiais a redigirem o gênero de função disciplinar.

> Agora uma coisa que eu acho muito interessante na polícia é que... a partir do momento em que você começa a produzir documentos, mesmo eles sendo diferentes, ou não, eles vão te dando segurança para produzir outros. Eu produzi um recurso de uma comunicação disciplinar então quando eu for produzir um relatório eu vou ter uma segurança a mais para produzir aquele documento. Então, cada documento que você produz dentro da instituição você vai pegando experiência para produzir outros, mesmo que de esferas diferentes. (Informante A – grupo focal)

A necessidade de acessar a *intranet* institucional para produzir e receber mensagens eletrônicas acabou por levar o Informante A a entrar em contato com diversos outros gêneros discursivos institucionais publicados nesse ambiente informatizado. Em uma das entrevistas, o Informante A reconheceu, na *intranet*, um "portal muito importante que vem ali, dá algumas dicas muito bacanas". (Informante A – grupo focal).

Refletindo sobre os textos que necessitou ler durante sua formação profissional, o Informante A considerou que em um deles, a ordem de serviço, encontrou informações sobre como deveria proceder em uma determinada atividade:

> Informante A - É as nossas escalas de serviços externos, como por exemplo, a Operação natalina, ela gera uma ordem de serviço. Nessa ordem de serviço nós temos que ler para saber aquilo que está ligado à nossa função fora da academia. Todas, aquilo que nós podemos fazer e aquilo que nós não podemos fazer, vem prescrito nessa ordem de serviço.
>
> Pesquisadora - Então acredito que você já respondeu a próxima né?... a necessidade de ler o texto... e que importância você acha que esse texto tem em relação às atividades da PMMG?
>
> Informante A - É informar ao discente, ao aluno, né.. aquilo que a função dele, que ele irá desempenhar, que não é simplesmente uma escala que você está escalado e

> pronto. O aluno tem que saber aquilo que ele terá que fazer o que que ele terá, onde ele vai trabalhar. Então vem tudo escrito: os horários de pegar serviço quantas horas, você irá tirar de serviço por dia. Então é muito importante para você saber aquilo que necessita fazer. (Informante A – entrevista).

O fato de ser um texto com alto grau de detalhamento foi considerado, pelo Informante A, como um dos aspectos que facilitaram a leitura da ordem de serviço e o adequado entendimento do seu conteúdo. Apesar disso, para o Informante A, o processo de entender melhor o conteúdo trazido pelo gênero discursivo foi favorecido pela necessidade de ler outros exemplares da mesma natureza. É o que percebemos no seguinte fragmento de entrevista:

> Pesquisadora - E como você descreve o seu entendimento sobre o conteúdo dessa ordem de serviço que você leu?
> Informante A - É um conteúdo fácil de entender, pois ele vem muito bem explicado é... os horários, o que que você pode fazer o que você não pode fazer. Então o documento muito fácil de ser entendido.
> Pesquisadora - Você precisou ler mais de uma ordem de serviço ou leu uma só?
> Informante A - Não, eu li mais de uma porque são várias escalas que a gente tem, tanto interna quanto externa.
> Pesquisadora - E você acha que... da primeira ordem de serviço que você viu, para as mais recentes, você acha que algo mudou na sua facilidade de ler...ou... ou alguma coisa nesse sentido?
> Informante A - Sim, mudou bastante porque a primeira ordem de serviço que a gente lê, né? Você fica sem entender que aquele primeiro contato que você terá com o serviço. Então, apesar de ser um texto fácil de entender, mais... ainda é algo que está chegando, é... é... algo novo que está chegando, né? Então, assim, cada contato que você vai tendo com essas ordens de serviço cria mais facilidade em entender o serviço do policial militar. (Informante A – entrevista).

A leitura dos atos publicados nos Boletins Gerais da Polícia Militar (BGPM) aos quais teve acesso, levou o Informante A a assim refletir sobre como as ações que os policiais militares praticam podem afetar suas carreiras profissionais:

> Informante A - Eu li alguns documentos é... postados no BGPM, como processos e vários outros ali contidos.
> Pesquisadora - Você pode destacar algum deles que você se lembre, que você acha que dá pra comentar nesses termos... importância.... dificuldade de leitura?

> Informante A - O BGPM é um documento assim, um pouco complexo, né? Porque ali vem tratando vários assuntos. Então... desde processos de militares, até algumas mudanças na instituição... Então, eu li assim muito ligado a processo, coisas que militares fazem que acarreta prejuízo na carreira.
> Pesquisadora - E alguma dificuldade para entender?
> Informante A - Um pouco o primeiro contato com esse tipo de assunto tem uma grande dificuldade, sim. Mas à medida que vou lendo, a gente vai entendendo mais como que funciona... a necessidade de estar ali, focado naquele documento. (Informante A – entrevista).

Nos BGPMs são publicados atos de punições e de recompensas aos policiais militares, em função de terem incorrido em falhas ou atividades profissionais bem-sucedidas. Percebemos que os gêneros discursivos dessa natureza foram entendidos pelo informante como portadores de indícios de que os policiais aos quais os atos se referem atuaram adequada ou inadequadamente, representando condutas que ele mesmo deveria ou não adotar.

O Informante A encontrou, em algumas disciplinas da matriz curricular do CFSd – a exemplo de Direito Penal, Direito Penal Militar e Redação Operacional –, apoio para entender os textos de natureza processual disciplinar publicados nos BGPMs. É o que percebemos em falas como:

> Pesquisadora - Sobre esses documentos, esses documentos referentes a processos, você acha que tem algum conteúdo de disciplinas do curso de soldado que te ajudam a entender melhor... é... esses textos, a ler com mais facilidade esses textos?
> Informante A - Disciplinas ligadas a esses processos, que ajudam a gente entender, é direito penal e direito penal militar. E até mesmo a matéria de Redação Operacional que dá à gente um contato com o texto. (Informante A – entrevista).

Também constatamos que, mesmo sem formular teoricamente, o informante reconhece a existência de alguma relação entre os conhecimentos próprios de sua formação acadêmica em andamento e as atribuições a cargo do soldado, como faz na seguinte afirmação:

> É... O curso de direito, por exemplo, que... traz muitas informações que estão ligadas à atividade policial, algumas matérias que a gente estuda que... que traz ligação né?, com a atividade policial militar e nos leva, assim, a produzir textos na PM... por exemplo, envolvendo o boletim de ocorrência, o nosso conhecimento jurídico que a gente pode trazer para o boletim de ocorrência. (Informante A – entrevista).

Assim, os conhecimentos jurídicos advindos do curso de Direito são percebidos, pelo Informante A, como fatores que influenciam a maneira como produz alguns gêneros textuais, tais como o BO. Para ele, o conhecimento sobre leis facilita sua avaliação sobre o conteúdo mais adequado para o BO e outros gêneros discursivos da PMMG. Está saliente nessas falas, mais uma vez, a percepção sobre uma rede de conhecimentos que perpassa a formação acadêmica externa e a formação na instituição policial.

O convívio com o pai policial militar também é considerado, pelo Informante A, como situação que afeta a maneira como se apropria dos gêneros institucionais. No convívio familiar, o Informante A vivenciou oportunidades em que conversou com o pai sobre o BO e mesmo o observou redigindo requerimentos. Das conversas a respeito do BO com o pai, e também com amigos policiais militares, o Informante A extraiu que havia coerência com o que estudou no curso:

> Pesquisadora – [...] os relacionamentos mais próximos já existentes antes do seu ingresso na PMMG tiveram alguma forma de efeito na maneira como você produz textos durante o curso soldados?
>
> Informante A - Sim. Sem dúvida. Do meu convívio com meu pai, ele trouxe bastante conhecimento, é, assim, para saber como que funciona, alguns tipos... de, alguns, como se produz alguns textos na polícia, boletim de ocorrência, entre... entre outros, como requerimento, já vi, né?, meu pai fazendo alguns desses textos, então eu tinha alguma ideia de como tinha que ser formulado. (Informante A – entrevista).

Ao mesmo tempo, o informante considerou que seu acesso prévio ao BO facilitara seus estudos sobre o gênero no CFSd, o que ocorreu em razão de já saber sua função e algo sobre seu conteúdo – fazendo com que o contato não fosse “assustador” como fora para colegas de curso que nada sabiam sobre o gênero:

> [...] influenciou bastante, porque aquele primeiro contato que eu... que eu tive, antes de entrar, me ajudou, assim, trouxe uma certa facilidade na hora de produzir aqui numa sala de aula... num... naquele primeiro contato em sala de aula não foi... tão... parecendo assustador, como foi pra outras pessoas que não sabiam o que era um boletim de ocorrência. Trouxe muita facilidade tanto pra aprender, como se usa a maneira correta, e tanto pra produzir também. (Informante A – entrevista).

Das necessidades de ler gêneros discursivos institucionais, o Informante A concluiu que a oportunidade de os acessar durante o curso, em situações reais de uso – como na *intranet* ou nas atividades operacionais e administrativas – representa um "primeiro contato" importante na medida em que permite entender o funcionamento da instituição. Para o informante, em eventual necessidade de produzir textos que não estudou, uma estratégia adequada seria buscar exemplares já produzidos para orientar sua própria redação:

> Eu acho que a comunicação disciplinar, os relatórios, têm uma formalidade mais ou menos... um modelo para ficar mais fácil o acesso para o militar que estiver analisando. Porque é tanto documento, né? Tanta correria que ele vê o modelo certo já, e já sabe o local onde procurar. Já sabe tudo certinho. Eu acho que mais para agilizar o trabalho também da instituição, dos militares que trabalham na Instituição. Por isso que tem um modelo uma... desses... documentos. Relatório, tem a razão de defesa. Também tem uns modelos mais ou menos parecidos para... ser direto no foco para... poupar tempo mesmo para os militares na instituição. (Informante A – grupo focal).

O fato de ter cursado o ensino superior, e de ser este um dos requisitos para ingresso no CFSd, é, para o Informante A, ao mesmo tempo um sinal de reconhecimento de mérito e de gerador pressão por parte de professores e de policiais militares já formados. O informante contou que, em sala de aula e fora dela, era comum, diante de uma tarefa que demandasse a produção escrita pelos estudantes, que professores e superiores afirmassem que os estudantes poderiam fazê-lo facilmente em razão de sua formação – sustentados no entendimento de que a formação superior e a consequente experiência na produção de textos da esfera acadêmica tivesse efeito direto na apropriação dos gêneros do domínio policial.

> É...é quando a gente chega aqui no curso já exigindo curso superior a gente já chega com uma carga maior. E todo professor comenta: Oh, vocês têm curso superior, então vocês já sabem fazer um documento, já sabem fazer nas normas da ABNT. Tudo que a gente ia fazer, a

> gente é cobrado a mais, entre aspas, por ele já entende que a gente tem um conhecimento maior sobre essas normas. Eu acho, assim, fundamental a difusão do conhecimento na minha opinião, claro com os superiores, já dentro da instituição. Não precisa nem ser superior pode ser até do mesmo par ali, mas uma pessoa que tenha uma experiência maior na instituição. (Informante A – grupo focal)

Percebemos que essa expectativa de professores e superiores hierárquicos é recebida como uma espécie de "cobrança" pelo Informante A, muito embora ele mesmo não pareça reconhecer o vínculo direto entre formação superior externa à instituição e facilidade para comunicar-se de forma escrita nesse ambiente. Isso ocorre porque as expectativas dos superiores sempre reportam a padrões para a escrita de gêneros da esfera acadêmica, especialmente as previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), padrões que, em regra, não se aplicam às decisões referentes aos aspectos constitutivos dos gêneros emitidos pela comunidade discursiva PMMG. A certa incoerência – termo nosso – percebida pelo informante está no fato de os enunciados escritos da formação em Direito e da formação profissional na PMMG serem provenientes de esferas distintas e, portanto, demandarem letramentos também distintos.

Por sua vez, o informante percebe, nos policiais formados, fontes seguras para conhecer gêneros discursivos que necessita produzir, sentindo-se capaz de "filtrar", da prática daqueles profissionais, características que considera adequadas ou não aos enunciados.

> Por exemplo, boletim de ocorrência. Eu busco muita informação com as pessoas que são militares, com todos que eu converso... quase... como redigir esse boletim de ocorrência. [...] Então, assim, eu converso muito com esses militares para ter uma noção maior de como redigir um documento. E eu vou pegando nessas conversas só o que é bom, só o que é certo... e vou filtrando aquilo que eu aprendi no curso. (Informante A – grupo focal).

Percebemos que, para o informante, os policiais formados são fonte para o conhecimento a respeito da produção textual escrita, mas essas fontes não devem ser acatadas como necessariamente atualizadas. Para ele, a sustentação para as análises quanto à adequação das orientações advindas de profissionais formados está nos estudos desenvolvidos nas disciplinas do CFSd.

5.4.2 Práticas de letramento do Informante B

O Informante B explicou que sua designação para a função de Secretário-Geral do curso ocorreu porque escrevia bem, na visão do seu monitor de curso. Para redigir a ata da reunião realizada com todas as turmas, o informante não recebeu nenhuma instrução sobre o texto. Sua expectativa era de que encontraria alguma referência para a produção do documento, tal como ocorrera quando cumprira escala na recepção da escola. Como não encontrou nenhum documento que o orientasse, decidiu buscar, no livro de atas do curso, textos produzidos por outros estudantes. Ali, contudo, encontrou exemplos com características muito divergentes, nos quais não reconheceu um padrão:

> Então, na verdade isso foi um problema, porque... no dia que eu fiquei na recepção eu peguei o caderno de atas e fui ler, no início. E aí eu vi que tinha algumas divergências, não tinha um padrão assim definido uma... uma fôrma, né? Não tinha. E aí eu fui olhando e criando uma ata que eu achava mais correta que ficasse de forma mais... ordenada, mas concisa... eu percebi isso… E para secretário-geral não havia essa função e... então também não vi um documento padronizado de como realizar a ata. (Informante B – entrevista).

A estratégia adotada pelo Informante B foi "criar" sua própria ata, considerando, para isso, sua intenção de produzir um texto que lhe parecesse conciso e claro:

> E eu fiquei até satisfeito porque eu comecei a criar outros mecanismos para ordenar a ata. E aí eu envio a ata para o monitor, ele analisa … então assim... eu fiquei satisfeito com o retorno que teve. Eu achei que ficou mais claro. Tem até... tinha até um modelo, mas, assim, muito muito vago. Então assim ficou mais flexível para criação da ata… (Informante B – entrevista).

Como as informações contidas na ata se referiam a assuntos de natureza disciplinar, o Informante B procurou, na *intranet* institucional, normas que o permitiriam entender melhor os temas sobre os quais discorreria. Consultou, assim, o Código de Ética e Disciplina dos Militares de Minas Gerais (CEDM), o Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas (RCont) e o Regulamento da Academia de Polícia Militar (RAPM). Como contou, a consulta a essas fontes foi entendida, pelo Informante B, como necessária para entender e redigir a ata:

> Eu precisei ler, durante a semana de secretário-geral, …. peguei o RCont... é … o Regulamento da Academia e também o Código de Ética, porque foram é... repassadas umas informações no platô e é.. eu necessitei visualizar para eu compreender melhor que havia sido explicado... Então eu tive que procurar para entender e escrever na ata. (Informante B – entrevista).

Como dispunha de tempo para entregar a ata, o Informante B decidiu discutir a produção com seu pai, que também é policial militar. Foi esse profissional quem explicou para o informante o entendimento de algumas passagens das normas lidas na *intranet*, orientando-o sobre os possíveis desdobramentos das escolhas de um ou outro termo. Em suas reflexões, o Informante B concluiu que conseguiu criar mecanismos para ordenar as informações da ata e avaliou que o resultado foi satisfatório:

> É ... eu tive às vezes assim um pouco de dificuldade de encontrar os documentos na *internet*. E aí eu ficava um pouco em dúvida. E aí eu fui lendo, se eu sentia mais algum tipo de dúvida eu chamava o meu pai. Como ele é militar reformado, ele esclarecia e falava: Olha isso quis dizer isso, não é da forma que você tá pensando, não. Então é … não escreve de forma literal que você não entendeu… é tal, tal interpretação. Então, assim, quem me ajudou foi meu pai mesmo, para compreender os textos. (Informante B – entrevista).

O texto foi enviado para o sargento monitor da turma, responsável por aprová-la e posteriormente divulgá-la para todas as turmas. Quando verificou que a ata foi divulgada sem nenhuma alteração, o Informante B concluiu que seu superior hierárquico a havia considerado adequada. Não recebeu, porém, nenhuma manifestação direta a esse respeito:

> Pesquisadora - Então você teve algum retorno sobre essa ata que você produziu?
> Informante A - Tive, tive retorno do monitor e … assim que a ata é enviada para ele é enviada para outro secretário que é... ... junta, né? todas as informações de todos os CAs. E aí meu texto estava lá literal, eu falei: olha, ficou bom então. (Informante B – entrevista).

O Informante B comparou os documentos que consultara para redigir a ata – RCont, RAPM e CEDM – com bulas, pois têm em comum a função de orientar o que deve ser feito e como deve ser feito. Quanto à ata, o Informante B a reconheceu como um texto com função informativa.

> Pesquisadora - Como você atribui a função para esses textos, o RCont o RAPM e o Código de Ética na Polícia Militar? Qual que você acha que é a função ou importância deles?
> Informante B - Então, na verdade eu acho que é informativo e também um certo tipo de... como que eu vou dizer... normas mesmo assim … é de forma a ordenar mesmo. Como se fosse também uma bula, do que você deve fazer e o que não deve fazer.
> [...]
> Informante B - A ata pra mim, ela é de caráter informativo mesmo, de passar as informações, assim, necessárias ou para outro turno ou de atividades que serão realizadas, pra mim a ata tem essa função. (Informante B – entrevista).

Em entrevista posterior, voltamos às reflexões sobre a produção da ata decorrente do serviço na recepção da escola – os relatos já apresentados datavam de 22 fev. 2018, e o assunto foi retomado na entrevista realizada em 28 mar. 18. Nesta ocasião, o Informante B retomou a necessidade de registrar o ocorrido durante seu empenho na recepção da escola e concluiu que, de fato, não havia produzido uma ata, mas um relatório:

> Eu tive contato da primeira... da primeira entrevista, alguns eu falei assim: não, não conhecia, conheci dentro do PM. A partir do momento que eu ocupei algumas funções, eu já tinha percebido que eu já tinha produzido esse tipo de gênero. Por exemplo, a ata. A ata que eu escrevi na recepção foi de uma forma... era como se fosse um relatório. A ata que eu fiquei responsável para escrever sobre os informes do dia foi totalmente diferente, e eu já tinha produzido. Ata de reunião de secretário, é totalmente diferente. Eu tinha produzido isso na faculdade, nas reuniões de DA. Então eu, assim, comecei a assimilar melhor depois desse tempo. Aí eu associei. Outros documentos também que eu tive dificuldade de identificar, depois de passado um tempo do curso, assim, pesquisando coisas na Intranet, tudo mais, eu tive acesso. (Informante B – entrevista).

O retorno à questão da situação de produção, motivada pela nova incitação para que refletisse sobre a função e o conteúdo do gênero, levou o informante a reformular sua ação e concluir que sua ação verbal se consistira em um relatório e não em uma ata. Avaliamos que os motivos dessa reformulação podem ser diversos, um deles seria o contato com o gênero relatório na disciplina Redação Operacional do CFSd – cujos estudos, à época da entrevista transcrita, já se haviam iniciado.

Em um outro episódio, ocorrido durante o policiamento de carnaval, o Informante B e outros colegas de curso foram chamados por um soldado formado, o qual pretendia ensinar ao estudante “como fazer um boletim de ocorrência”. O caso foi significativo

para o Informante B porque o policial relator do BO deixou que o cidadão envolvido na ocorrência interferisse no conteúdo do documento, orientando-o não somente quanto a aspectos formais, tais como a escrita, a pontuação e a paragrafação, mas a disposição das informações e escolhas que reportavam ao estilo do gênero textual. A situação causou incômodo no Informante em razão de o estudante ter percebido diversas falhas relativas ao emprego do padrão culto da linguagem, variante a ser adotada no documento operacional. Tratou do caso nos seguintes temos:

> Tanto que outra vez, também, que eu achei engraçado, foi um dia que a gente foi no carnaval, nós estávamos aguardando a chamada, e um militar é... me chamou, e falou que ia me ensinar a fazer um boletim de ocorrência. E aí um senhor sentou, um senhor, assim... Foi na região da Savassi, um senhor mais idoso, mais assim... que é de uma classe média pra alta, ou alta. E aí ele sentou do lado do militar e foi falando. E aí... cada detalhe do boletim, ele gostaria que escrevesse como ele estava ditando pro militar. E aí ele falava assim: "não, aí tem uma vírgula porque é uma pausa, senão aí, vai dar ambiguidade". E eu falei: gente, mas assim, né? Eu pensei: "ele deveria confiar na produção do militar". Mas o tempo inteiro ele opinou. Assim, claro né, ele tem que opinar como o fato ocorreu, mas assim, na estrutura do texto... Onde tinha vírgula, onde não tinha. Onde começava a informação... Porque foi uma batida de veículo. Aí... onde começava o depoimento da outra envolvida, aí ele falou: "não, então aí você já pode passar pra linha de baixo e começar assim". Eu falei assim: "gente, isso é complicado, né? Como que um militar assim ele precisa transmitir essa confiança de que sabe produzir, que ele vai conseguir repassar aquelas informações de maneira clara, e.." Eu acho assim que é um aprendizado muito grande você... realmente produzir isso durante o curso e ter essa percepção, assim, é... de como... Porque, assim, você é uma autoridade, você tem que ter credibilidade. Tanto na escrita quanto na fala. (Informante B – entrevista).

Percebemos que a imagem do superior hierárquico não foi afetada somente perante o senhor que se envolvera na ocorrência, que apontava falhas e indicava como, no seu entendimento, o BO deveria ser produzido. Também perante o informante, a imagem do policial foi atingida, pois o estudante foi capaz de avaliar que algumas orientações acatadas pelo superior não correspondiam ao estilo próprio do documento.

Em outra ocasião, o Informante B trabalhou no policiamento ostensivo acompanhado de um soldado 1ª classe que também era estudante – este, do Curso de Formação de Sargentos (CFS), que também é realizado na Academia de Polícia Militar. Eram,

portanto, dois profissionais em formação, muito embora um deles já tivesse experiência profissional.

Naquela ocasião, observou que o superior hierárquico contrariava convenções do padrão da língua culta por ocasião da produção de um boletim de ocorrência. Tratava-se da necessidade de registrar um furto em um posto de gasolina em que uma funcionária figurava como vítima. Apesar de perceber as falhas na redação do superior hierárquico, o Informante B não se sentiu confortável para apontar-lhe os problemas:

> E aí... ele colocou alguns erros, cometeu assim alguns erros de português, muuuito visíveis. Na hora que eu... fiquei constrangido em... em corrigir. E na hora que ele apresentou eu acredito que a funcionária também ficou. Ela, ela releu, assim, consertando... mais ele não consertou. Eu acho que ele pensou que estava certinho. (Informante B – entrevista).

Naquele caso, a funcionária do posto de combustíveis, que acompanhava a produção do documento, também leu o texto final. Sobre esse episódio, o Informante B contou:

> Ele entregou pra ela ler, impresso. Aí por exemplo *vir*, ele escreveu *vim*. Aí ela falou: "Ah, *vir* né? Isso, isso e isso. Ah, podia ser isso também, né?". Mas ele já havia imprimido, e ele não falou nada. (Informante B – entrevista).

Convidamos o Informante B a refletir sobre a existência ou não de coerência entre o BO produzido pelo Sd 1ª Cl e os estudos da disciplina Redação Operacional. Sua conclusão foi de que aquele policial "misturava as informações" e o estilo do texto, que às vezes mais se parecia com um gênero jornalístico. Também a falta de padronização no emprego de termos técnicos para denominar os envolvidos na ocorrência – autor, vítima – foi percebida pelo informante como falha na produção, uma vez que contrariava os estudos acadêmicos a respeito das especificidades do BO:

> Não, não achei que estava coerente. Inclusive é… foi ótimo ter o retorno da disciplina, e a gente para começar a produzir aqui. Porque... ele... eu vi assim… Eu percebi que ele misturava as informações. Porque é um gênero, o texto de que a gente produz. A coerência, e às vezes parecia um gênero do tipo jornalístico, que ele não usava termos técnicos para referir a vítima, e colocava o nome da pessoa, depois ele colocava outro nome para a vítima, o infrator, ficava alterando isso. (Informante B – entrevista).

Por outro lado, na ocasião em que observou um cabo produzir o BO, considerou que este superior hierárquico o fazia de forma rápida e resultava textos bem escritos. O Informante B tomou conhecimento de que o superior hierárquico estava se preparando para prestar o concurso público para o Curso de Formação de Oficiais o que, para o estudante, tinha efeito na preocupação do superior em escrever "de forma correta":

> ... fiquei ao lado de um cabo que... estava ele era responsável por elaborar boletim de ocorrência. E aí, foi ótimo, porque ele falou assim... Que ele motivou, né? Falou que a gente tem que estudar mesmo, tudo mais. Ele está estudando pro CFO. Ele estava estudando no momento pro CFO. Ele falou: "Olha, boletim de ocorrência, depois que você aprende mesmo, é muito rápido de produzir, e agora que eu estou estudando para CFO, eu ainda estou mais comprometido ainda. Eu estou fazendo tudo muito mais rápido.". Então, assim, ele é... ele ainda não... acho, peraí, não sei se ele tinha ele estava terminando o curso de direito. E aí, ele passando, assim, todos os macetes de como escrever e, tudo mais, mas numa velocidade, numa rapidez... Infelizmente tiveram poucas ocorrências no dia, mas todas que ele é desenvolveu, eu senti que era de forma correta eu pude perceber isso dentro de sala de aula. (Informante B – grupo focal).

Os casos citados foram objeto de comparação pelo Informante B que, à luz dos textos produzidos pelo cabo, considerou que os BOs dos soldados 1ª classe, assuntos dos relatos anteriores, não apresentavam a mesma qualidade, embora o informante não se sentisse confortável para abordar os problemas com os superiores responsáveis pelos registros:

> Informante B - ... diferente de outros superiores que foram... que são alunos, né? Do CFS, que eu via erros tanto de português quanto, assim, do padrão que é a produção desses documentos; que eu não me sentia confortável, ou pra corrigir ou pra questionar. Porque ele estava, assim, tendo a boa vontade de explicar e empolgado, né?
>
> Pesquisadora - Não era porque era superior? É ou não? Porque era superior ou porque ele estava empolgado?
>
> Informante B - É por ser superior também, eu acho... eu pelo menos me sinto desconfortável às vezes... A pessoa ali, ela considera que você não sabe nada de nada? Assim: "Você chegou aqui ontem, então eu vou te ensinar tudo. Porque eu sei muito bem, agora eu já estou no CFS, já tenho dois anos de polícia". E aí como que eu falo: "Ah... eu acho que seria melhor assim...". Aí eu fiquei bem desconfortável nessas situações. (Informante B – grupo focal).

Conforme os planejamentos da disciplina Redação Operacional, nas aulas iniciais sobre o gênero BO, no sistema REDS, a turma à qual pertencia o Informante B teve contato com o formulário, ocasião em que foram destacados os campos, os *menus* e as orientações técnicas para coleta e inserção de informações sobre pessoas e materiais relacionados à ocorrência. Seguiram-se discussões a respeito da escrita contínua, efetivada no histórico do BO, e a leitura de um exemplar didático para análise da configuração da narração e da descrição.

Na sequência, diante de uma situação hipotética, os estudantes foram convidados a redigir um BO no ambiente de treinamento do sistema REDS, simulando uma situação real de produção. Seguiram-se a avaliação pelos professores, o retorno aos estudantes, e novas produções com o objetivo de aprimorar os aspectos considerados problemáticos da produção.

Quando refletiu sobre seus contatos com o BO produzido pelos superiores hierárquicos em situação real, o Informante B retomou as suas próprias experiências didáticas. Lembrou-se de que, em sala de aula, produziu o primeiro BO muito livremente, sem preocupação com os padrões que configuram o estilo do gênero. Em sua segunda produção em sala de aula, percebeu que os dois textos eram diferentes, que havia desenvolvido uma certa técnica para a produção textual. Assim, contou:

> Então, é... eu lembro que a gente tinha tido um contato superficial. A gente conheceu a plataforma REDS e tinha produzido um boletim de acordo com... é … informações de um fragmento de uma briga entre casal. Só que nós produzimos, assim, da forma que nós consideramos correta. Nós não tínhamos, assim, uma definição específica de como que deveria se referir à vítima, ao autor. Então a gente produziu o histórico de uma maneira mais livre. Depois, esses dias, quando eu produzi outro boletim de ocorrência no laboratório que eu vi, assim, a diferença, eu pensei: "gente, é totalmente diferente como que eu escrevi. Dessa forma precisaria até corrigir para ser, assim, padronizado mesmo". (Informante B – entrevista).

Durante as aulas do Curso de Formação de Promotor de Prevenção e Enfrentamento a Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres, uma das professoras apresentou boletins de ocorrência produzidos em situação real para que os estudantes analisassem. O Informante B atribuiu, conforme seus relatos, muitas falhas a um dos exemplares, todas elas referentes ao emprego do padrão culto da língua portuguesa. Quando tratou

do caso na entrevista, o Informante B colocou-se na posição da vítima para considerar que o texto poderia colocar em dúvida a competência profissional do seu redator, o que pode ser percebido pela afirmação:

> ... umas coisas assim, de concordância muito gritante, que a gente até pensa assim: será que deu para a vítima ler também? Que será que a vítima não pensou, né? "Será que esse militar tá preparado para me atender?". Se a pessoa realmente leu o histórico ela pensa assim: "Nó, será que esse militar tá preparado?". (Informante B – entrevista).

Avaliamos que as aulas do curso de extensão foram recebidas, pelo Informante B, como uma forma de aprofundar os estudos sobre a produção do BO, agora diante de uma natureza específica. A necessidade de considerar os requisitos próprios da violência doméstica despertou, no informante, a percepção de que, mesmo tratando-se de ocorrências de uma mesma natureza, o redator não deve tratar os textos como um modelo de texto. Ele verbalizou: "Cada ocorrência é única, cada vítima é única". (Informante B).

A experiência destacada pelo Informante B retrata que a complexidade da sua constituição como Soldado policial-militar não se desenvolve apenas com as aulas do curso de formação, mas que pode ser incitada por eles. Demonstra a relação entre vivência anterior e atual, interna e externa à instituição policial, sempre sujeita às maneiras pelas quais o próprio sujeito formula e reformula os eventos para dar a eles significado próprio.

Diante de um exemplar de BO produzido em situação real de atendimento à ocorrência de violência doméstica, o Informante B foi capaz de perceber que nele foram omitidas muitas informações descritivas e narrativas que contribuiriam para a posterior investigação do caso. Em suas palavras, temos:

> Teve realmente boletins de quatro linhas, e a gente ficava assim: uai!? [...] Linhas de texto! Isso mesmo, a mulher, a vítima, né?, com seu parceiro, estava, por exemplo, em casa e foi ameaçada. Ponto. Conduzimos o autor. Acabou. Mas, que tipo de ameaça? O que aconteceu? Não tem... mais detalhe nenhum? (Informante B).

Percebemos que, por meio do destaque à quantidade de linhas, o Informante B estava se referindo à informatividade do texto, à ausência de narrativa referente às circunstâncias

em que o delito foi praticado e às medidas adotadas pelos policiais no local da ocorrência. O informante demonstra, assim, reconhecer que o BO denunciava falha no atendimento da ocorrência – na medida em que o adequado relato escrito também é procedimento a ser cumprido em razão da presença policial.

Das aulas do curso de extensão, o Informante B também destacou outros detalhes e expôs o seu desenvolvimento, caracterizando o impacto que o estilo e a dinâmica adotada por uma das professoras causaram nos estudantes. Comentou:

> Então, é... teve uma professora, que... na realidade eu queria que ela tivesse dado aula desde o início do curso, para gente, que veio falar que ela... veio até a sala, né? ... para confrontar mesmo, desconstruir as nossas ideias, que tudo que a gente tem de informação que é repetida na internet a gente ficava considerando como verdade. E que ela ia trazer uma outra visão, né? E pelo fato também dela ser negra e mulher, então assim tem... carrega todo um... uma outra visão né? Que nem ela trouxe o recorte de como que abordagem policial militar nessa questão da... do recorte de raça, e de gênero né? ... e como que a incidência de violência doméstica é maior é... entre as mulheres negras mesmo, né? Periféricas. (Informante B - entrevista).

A presença da professora negra, que se autodeclarava feminista e se propunha a desconstruir preconceitos, causou incômodo inicial no Informante B e nos seus colegas de curso. Nas conversas que os estudantes tiveram no intervalo de vinte minutos entre duas aulas da mesma docente, os estudantes a caracterizaram como "brava", "prepotente", de "presença muito forte", e chegaram a discutir se as informações que ela trazia eram verdadeiras. Contou:

> Então, assim, isso traz um incômodo. Todo mundo ficou um pouco incomodado. E ela tem uma presença muito forte, não só por ser mulher e negra. Ela é imponente. E então, assim, no primeiro intervalo os meninos falaram: "gente, mas essa professora, ele é brava, ela é meio prepotente, ela trouxe um tanto de coisa, mas será que o que ela está falando é verdade?". (Informante B – entrevista).

O Informante B continuou contando que, no retorno do intervalo, a professora alterou a estratégia e passou a apresentar informações referentes a violência doméstica, agora pautadas em dados estatísticos. Além disso, utilizou o buscador da *internet*, a ferramenta *Google*, para gerar resultados em função de sintagmas tais como "mulher negra" e "mulher branca". Diferente dos efeitos causados na aula anterior, a nova dinâmica gerou receptividade nos estudantes. Segundo declarou o Informante B: "esses

contrastes que, no dia a dia, a gente não tem tempo de perceber [...] verdades construídas a partir de informações superficiais [...] e que se tornam verdades absolutas, históricas, né?, fundamentadas. E ela foi desconstruindo isso tudo com a gente".

Os casos reais apresentados no curso de extensão fomentaram, no Informante B, considerações sobre o papel do policial militar inserido no meio social – a visão que ele constrói sobre o mundo e a visão que o mundo constrói sobre o profissional, conforme concluímos à vista deste excerto de entrevista:

> Outra professora negra, também, que foi uma das fundadoras, né?, da patrulha de prevenção da violência doméstica, veio trazer o caso da Marielle[110], pra gente, e nenhum outro professor trouxe assim essa questão de notícia de fora pra discutir. E aí pergunta: "Vocês leram? Vocês leram essas notícias, vocês têm noção?". E... falou realmente uma coisa que o tenente-coronel *[nome]* tinha apontado pra gente, e eu não tinha atinado até ir pra rua. O que acontece é... fora, assim... num ambiente externo, né?, da Academia, é..., do nosso dia a dia mesmo, que está acontecendo no mundo, às vezes a gente desliga disso. Só que a hora que a gente vai atuar, a gente sente que as pessoas olham pra gente de uma forma diferente. Então, por exemplo, essa notícia da Marielle, é.., no dia seguinte, a gente... no mesmo dia, a gente percebe, a gente vai... num restaurante, as pessoas olham pra ele com uma forma diferente, né? O militar ele é visto como um todo, então, assim... me perguntaram: ah, mas você sendo [*identificação do informante*], qual que é sua visão de você estar na polícia e a Marielle ter sido assassinada no contexto que ela tava? (Informante B - entrevista).

Em seu relato, o estudante parece demonstrar o surgimento de uma consciência a respeito do que o seu ingresso nos quadros da instituição poderia representar a partir de então – passava a ser visto não somente como um indivíduo, mas um representante da categoria militar. Por outro lado, as discussões que haviam sido desenvolvidas nas aulas do curso de extensão acabaram por, em suas próprias palavras, preparar o Informante B para lidar com o questionamento que lhe fora endereçado no restaurante:

> Porque eu fui pesquisar quem era Marielle, eu não conhecia. E eu até fiquei meio triste, que eu pensei assim, gente? Como que uma pessoa tão inteligente, e tão engajada, é... vira um mártir só depois de morrer, né? E aí eu fui ver que ela tem... ela realizava trabalhos com militares, ela dava assistência pra família de militares, e ela falava: olha, ela... ela chegou a abordar essa questão de que existem militares negros que, muitos militares negros,... que é um dos concursos que... mais

[110] Marielle Francisco da Silva, vereadora da cidade do Rio de Janeiro, negra e ativista dos Direitos Humanos, assassinada em condições ainda não totalmente esclarecidas, em 14 mar. 2018.

> favorecem esse processo de ascensão de negros, né?, e que muitos militares morrem nessas ações, e que é muito fácil você julgar, estando de fora, que militar só mata. Ele se defende também. É muito superficial você só julgar e você não ter uma... uma ligação, conversar e entender daquela realidade. Então, assim, pra mim foi fácil eu responder pra ela, eu falei: olha, eu não entendi muito bem o porquê da sua pergunta, mas eu acredito que eu exerço um papel de representatividade dentro da polícia militar [...]. (Informante B - entrevista).

O Informante B mostrou considerar que a escrita profissional deveria ser um dos aspectos ainda mais valorizados no curso de formação policial. Em sua fala, verificamos que, para ele, a exigência de que os estudantes tenham nível superior de escolaridade não impede, e por outro lado até favorece, certa dificuldade para assimilarem o uso técnico da linguagem do ambiente de trabalho. A diversidade das áreas de formação dos estudantes é percebida, pelo Informante B, como um dos fatores que propicia visões distintas a respeito da comunicação verbal escrita, uma vez que nos cursos superiores os estudantes são preparados para atuar em esferas muito diversificadas. É o reconhecimento de uma das experiências prévias que intervém na constituição do particular do profissional:

> Eu acho que por mais que tenha entrado uma nova remessa de soldados que têm curso superior, ainda existem alguns que possuem algumas deficiências. Então, assim, não tem... não existe um nivelamento de vocabulário, de termos técnicos. Tem pessoas do direito, mas tem pessoas da administração, da educação física, e de... é... universidades diferentes. (Informante B – entrevista).

O informante comparou os estudos acadêmicos da sua formação em História com a formação do CFSd para concluir que, na primeira habilitação, foram-lhe exigidas mais práticas de leitura e de pesquisa. No CFSd, a assimilação do vocabulário militar, às vezes informal, em função da presença de jargões, por exemplo, resulta em vícios de linguagem, geralmente impróprios para os gêneros textuais escritos:

> Na faculdade. E aqui, na [*nome da instituição de ensino*] né?, eu só fazia prova aberta, e a gente tinha essa leitura acadêmica, tinha que pesquisar outras fontes, tanto pro senso comum tanto acadêmica, né?... Pra fazer pesquisa pra tudo. E aqui a gente acaba criando essa questão do vocabulário militar, de alguns vícios também, a gente usa sempre os mesmos termos, e não tem tanta prática de escrita. (Informante B – entrevista).

Os efeitos dos estudos em sala de aula, durante o curso de formação profissional, são percebidos como relevantes para a atuação policial:

> A partir do momento que a gente começou com essas aulas de redação e aí... é... que... Eu achei interessantíssimo na apostila essa prática de pegar uma notícia, uma reportagem, com a visão de um repórter, e é... transcrever, né? Como um boletim de ocorrência. Como que a gente tem é, assim, que alinhar as ideias, alterar o português, e atentar para os detalhes. Que a gente não imagina que é dessa forma mesmo, não, assim... Sendo civil, a gente não pensa que é dessa maneira, a gente pensa realmente que é uma coisa automática – aconteceu tal crime, isso, ponto, acabou. (Informante B – entrevista).

Ainda que o Informante B considerasse que seu pai, policial militar, fosse um importante recurso para sanar dúvidas em relação à produção e à leitura de alguns gêneros textuais, foi capaz de analisar criticamente o ponto de vista do genitor. Fazemos essa afirmação em razão de episódios como o de um livrinho, que o pai entregou ao filho, com instruções a respeito de como redigir alguns gêneros institucionais, a exemplo do BO. Tratava-se de um livro utilizado pelo pai em sua própria formação, portanto, um material antigo.

Curioso a respeito do livrinho, o Informante B o analisou e entendeu que trazia orientações "totalmente diferentes" do que o professor ensinava no CFSd. Levou o material para o professor, que o definiu como "uma antiguidade". O informante percebeu que o material tinha valor sentimental, mas que era desatualizado para a sua formação e comentou: "eu falei: pai, eu vou guardar com carinho porque é, assim, uma relíquia, mas acredito que eu não vou usar isso".

O Informante B percebeu que, no intervalo entre as diversas entrevistas que realizamos durante a presente pesquisa, ele mesmo foi capaz de reelaborar os processos que vivenciou no curso. Tratando do BO, um gênero que o informante havia descrito, nas entrevistas iniciais, como de seu domínio, o informante deu novo sentido:

> ... que aí que eu fui entender assim realmente como que funciona. Então, assim, tudo teve um desdobramento muito maior que eu imaginava. Na verdade eu tinha, assim, um conhecimento muito superficial. Só depois da segunda entrevista que eu fui realmente ter contato, assim, com... outros documentos que eu pensava que eu sabia, mas não sabia. (Informante B – entrevista).

O processo de apropriação dos gêneros discursivos da comunidade, como percebemos na fala do Informante B, é constituído de uma série de elementos, de acontecimentos, que modificaram sua forma de perceber os enunciados. Quando trata do BO, o informante explica:

> É... quer ver? Boletim de ocorrência, a princípio no primeiro questionário, eu tinha uma noção, mas no final, assim... que eu pude elaborar... boletim de ocorrência, dentro da escola e fora da escola, com auxílio de militares formados. Foi totalmente diferente também. Foi outro tipo de contato. (Informante B – entrevista).

Como vemos, mais uma vez, a influência para além da sala de aula se revela como elemento constitutivo da apropriação das maneiras pela qual os gêneros discursivos devem ser produzidos. Também fica saliente, na fala acima, que mesmo tendo relatado o reconhecimento de aspectos que classificou como erros na produção de policiais formados, estes ainda são considerados como recursos de apoio para a formação profissional do informante.

Para o Informante B, o período de curso é marcado pelo ingresso em um ambiente de bastante formalidade, mesmo no uso da linguagem. Para ele, é um processo em que o futuro policial precisa saber alterar as formas pelas quais se expressa, sem levar vícios do ambiente militar para os documentos que produzirá. Percebemos que não se trata, para ele, de um processo simples, pois, conforme tem contato com termos próprios do meio profissional, acaba por utilizá-los, fora do quartel, gerando problemas na comunicação:

> Então é... de certa forma, a gente tem que alterar bastante essa forma mesmo de expressar no mundo civil, né? Para o militar, sem também adquirir os vícios daqui, né? Os termos que são... como que eu vou dizer... coloquiais, que só militar entende, né? A gente não utilizar isso, por exemplo, nas ocorrências que a gente atende. Usar esses tipos de termo com as vítimas ou com os autores, que é uma coisa que acaba sendo um pouco complicada, né? A gente usa sim, acaba usando quando sai da academia. A gente usa, acaba usando esses termos em casa com amigos e todo mundo não entende muito bem. (Informante B – grupo focal).

As reflexões emergidas no grupo focal levaram o Informante B a transparecer uma autoimagem que valoriza sua formação, a bagagem cultural que adquirira antes do ingresso no CFSd. Mesmo reconhecendo-se como ingressante na carreira, em estágio

hierárquico inicial, o informante demonstra perceber em si diferenciais em relação a integrantes mais antigos da instituição. Um desses diferenciais está na necessidade de possuir formação superior para ingresso na carreira. A habilidade para comunicar-se adequadamente de forma escrita representa, para o Informante B, um dos fatores que garante "respaldo" à ação policial, comparando-se com a estética, com a apresentação policial por meio da farda. Segundo o próprio:

> [...] e eu acho que a gente desse último curso, a gente tem uma responsabilidade ainda maior porque teoricamente, assim... Todos têm, como que eu vou dizer, um privilégio de ter uma bagagem cultural um pouco maior do que outras pessoas que já entraram pra instituição, né? Porque exige curso superior, existe tecnólogo. Então assim, requer mesmo é... um vocabulário melhor e expressar bem numa ocorrência, qualquer outra coisa. E também a gente sabe o que é a nossa cultura, tanto a estética quanto a forma de se expressar. Ela, ela garante respaldo. Não é à toa que a gente usa farda, né? Então, assim, a gente sabe que a estética, ela influencia. (Informante B – grupo focal).

5.4.3 Práticas de letramento do Informante C

Diante da necessidade de relatar o atraso de um colega por meio de uma comunicação disciplinar, o Informante C procurou informar-se com superiores hierárquicos sobre como fazê-lo e, em suas palavras, por meio de consultas a modelos do gênero. O modelo ao qual o informante se referiu é o formulário padronizado para a redação[111]:

> Eu peguei informações com superiores, modelos, para eu redigir o documento. Aí eu sentei no computador e fui vendo o modelo, algo parecido, e consegui redigir documento. Achei um pouco difícil porque não tinha nenhuma informação básica, mais ou menos, mais ou menos para redigir ele, mas no final deu certo, consegui produzir. (Informente C – entrevista)

Quando perguntamos ao informante se ele recebeu algum *feedback* a respeito da sua produção textual, sua resposta foi de que não recebeu nenhum retorno direto, e que para ele isso seria sinal de que o documento era adequado – a expectativa do informante era de que, se o texto apresentasse alguma incorreção, o superior determinaria a retificação.

---

[111] A comunicação disciplinar é, frequentemente, redigida com o apoio de um formulário no qual se apresentam itens tabulados com dados a respeito do militar que praticou a falta disciplinar, o horário, a data e o local. Também apresenta um campo denominado síntese, no qual se insere a narrativa que permite a caracterização do caso específico – para qual atividade o militar se atrasou, qual o tempo de atraso, etc.

O estudante explicou que, para ele, seu papel foi cumprido quando encaminhou a comunicação disciplinar. Afirmou: “Quando entreguei meu superior, depois que eu entreguei para ele, deve ter ficado mais a parte que eu fiz, minha parte, né?”.

A conclusão externada pelo Informante C, apesar de elaborada de maneira informal, é coerente com o papel esperado do superior que presencia a prática de transgressão disciplinar. Em outras palavras, ele conclui que agiu por meio do texto, dando a conhecer uma conduta transgressora. Retrata não somente o ato de escrever, mas o papel social que assume como emissor do texto escrito de natureza disciplinar.

Durante o estágio operacional, o Informante C necessitou redigir o auto de infração de trânsito (AIT). Para isso, recorreu às orientações que recebera durante o curso, em uma instrução[112] sobre o gênero. O sargento que acompanhava o informante também orientou sobre a produção do AIT e, posteriormente à produção, analisou-o e aprovou-o.

> Informante C - Nós tivemos uma instrução sobre AIT. Uma palestra que teve, durante o curso. E no... no dia também, o sargento que me deu instruções, como preencher.
> Pesquisadora - ... ele avaliou o seu auto, ou seja, ele viu e concordou ou não ele não viu depois que você produziu?
> Informante C - Ele viu, olhou, viu se estava certinho, concordou. Tava tudo certinho. (Informante C – entrevista).

Encerrado o período em que participara das Práticas Operacionais I, o Informante C não tivera oportunidades de praticar a produção textual do BO nas atividades operacionais. Sua expectativa era de que, nos empenhos operacionais que ainda estavam por vir, poderia praticar a redação do documento em situação externa à sala de aula:

> Pesquisadora - Nos períodos de 8 de dezembro de 2017 a primeiro de janeiro de 2018 e de 9 a 14 de fevereiro de 2018, você participou das práticas operacionais, atividade curricular do curso. É.. nesse período... nesses períodos de práticas operacionais, você presenciou ou participou da produção de algum documento institucional?
> Informante C - Não, não cheguei a participar.
> Pesquisadora - E chegou a presenciar?
> Informante C - Também não.

[112] *Instrução* é a denominação militar para atividades de treinamento em que um policial orienta os demais a respeito de como proceder para desempenhar determinada função. Assemelha-se, grosso modo, a um minicurso ou a uma aula breve nos ambientes acadêmicos.

> Pesquisadora - Tem alguma coisa que você queira esclarecer que eu não te perguntei ou que ficou… que você lembrou sobre esse assunto?
>
> Informante C - Acho que só nessa última pergunta era …. Eu acho que tem um estágio mais voltado para gente aprender fazer texto também nas ruas. Botar um exemplo, deixar um pouco a gente na base comunitária, para ficar vendo o pessoal fazer os BOs, ou então deixar a gente fazer alguns também pra gente não sair tão … vamos dizer, assim, cru daqui, sem fazer nenhum texto fora da academia. (Informante C – entrevista).

No grupo focal, no entanto, última atividade de coleta de dados, o informante mostrou que essa expectativa foi frustrada, pois não tivera oportunidade, em nenhuma atividade de policiamento, de redigir o BO em situação real:

> ... mas na prática, no meu caso, não tive nenhum estágio em que eu fiz boletim. Acho que tinha que ter mais um estágio, de ficar na base fazendo um boletim e... é... mais um contato maior com os documentos, né? Porque eu saindo do curso eu não fiz nenhum boletim sem ser o de... o de treinamento, né? Na intranet. (Informante C – grupo focal).

Para o Informante C, o fato de haver trabalhado no Exército Brasileiro facilitou a maneira pela qual se apropriou dos gêneros que necessitou produzir durante o curso de formação. Isso é percebido em diálogos como o seguinte:

> Pesquisadora - É possível estabelecer alguma relação prática entre a sua a experiência anterior, acadêmica ou profissional, com a produção de textos e a produção de textos que você experimentou durante o curso de soldados? Explique.
>
> Informante C - Sim. É bem pare... eu trabalhei no exército brasileiro durante 8 anos. E os textos são bem parecidos. A formalidade, o modo de escrita... É um pouco parecido com a polícia militar. Muda só alguns aspectos.
>
> Pesquisadora - E você acha que quando você precisou produzir textos aqui, você se lembrou de alguma forma, usou algum recurso que você usava lá? Você acha que é possível dizer isso?
>
> Informante C - Sim. Me ajudou um pouco com os documentos daqui. Tanto que a formalidade é bem parecida com a do exército, aí isso me ajudou um pouco. (Informante C – entrevista).

Um dos gêneros produzidos na PMMG com os quais encontrou semelhanças com os enunciados do Exército foi o memorando[113] – documento que necessitou ler no curso e que redigia no EB. Afirmou: "Memorando, eu já conhecia por causa do Exército. Nós fazíamos uns memorandos lá no exército também.".

No grupo focal, o Informante C concluiu que o Soldado da polícia militar produz muitos documentos – nessa fala, percebemos que, diferente da sua prática no EB, o estudante não se referia ao fato de apenas escrever, mas de assinar, responsabilizar-se pelo enunciado escrito. O informante relaciona esse amplo emprego dos gêneros com a maior gama de atividades atribuídas ao soldado policial.

> E hoje, só pra acrescentar... que, hoje em dia o soldado da polícia militar, ele faz quase todos os documentos, a não ser os direcionados a oficiais, sargentos, sindicante, essas coisas. Soldado faz boletim, AIT, todos, né? Diferente de outras instituições. No exército, no caso soldado, é muito difícil ele fazer um documento. O único documento que ele faz é a razão de defesa lá, quando ele toma comunicação. Aqui é mais amplo essa... o soldado tem uma função maior (Informante C – grupo focal).

Observamos que, em afirmações como essa, o Informante C deixa transparecer uma visão que diferencia os soldados das duas instituições, um olhar que compara e percebe que, para além das semelhanças – do caráter militar, da hierarquia e da própria terminologia –, são profissionais que vivenciam práticas sociais distintas no que se refere à suas atribuições finalísticas.

5.5 Dados complementares: resultados do questionário *on-line*

Como já explicamos no capítulo dedicado à metodologia, adotamos um questionário *on-line* como instrumento adicional para coleta de dados da pesquisa. As perguntas do questionário, respondido por 570 estudantes do CFSd 2017/2018, tinham ênfase nos eventos de letramento (APÊNDICE C).

---

[113] Nas instituições militares, de maneira diferente do que costuma ocorrer nos órgãos civis, o memorando é instrumento de emissão de ordens. Seu signatário é sempre uma autoridade com poder hierárquico ou técnico para determinar procedimentos aos destinatários, delegando-lhe atribuições ou impondo restrições. No EB, o Informante C era encarregado da elaboração de memorandos, mas não os assinava – função atribuída à autoridade que exercia função de comando.

Das cinco perguntas apresentadas no questionário semiestruturado, recorremos a três para identificar experiências de letramento vivenciadas no CFSd. A primeira delas questionava se, durante o curso, os estudantes necessitaram produzir algum documento institucional em situação real. O questionário *on-line* apresentava os seguintes esclarecimentos sobre o entendimento a ser dado ao termo "documento institucional em situação real": a) documentos que não foram produzidos em sala de aula para as atividades didáticas (provas, exercícios, trabalhos) das disciplinas; b) qualquer documento real produzido em razão do emprego interno ou externo à APM, ou mesmo em razão de outras necessidades administrativas e individuais; c) documentos produzidos em livros, digitados, manuscritos, para fins da administração da sua vida escolar ou funcional, em razão dos empregos operacionais, etc.

Optamos, na elaboração do questionário, por não apresentar gêneros discursivos para que os estudantes os assinalassem. Nossa escolha foi por apresentar campo de resposta aberta para que os próprios respondentes inserissem os gêneros que haviam produzido. Isso acarretou a necessidade de agrupar e contabilizar os registros, algumas vezes escritos de maneiras distintas – por exemplo, para BO: termos como BO, boletim de ocorrência e Boletim de Ocorrência.

Para facilitar a apresentação dos resultados, organizamos os dados coletados no Quadro 8, agrupando-os em função de sua natureza principal: operacionais, administrativos, disciplinares e de gestão da vida acadêmica.

Não era nosso objetivo com o questionário avaliar a qualidade dos gêneros discursivos produzidos pelos alunos em sua individualidade. Por esse motivo, os resultados decorrentes da pergunta que solicitava a citação dos gêneros produzidos em situação real se restringem a listar os gêneros e a quantidade em que foram citados.

Os dados coletados permitem entrever certa variedade de gêneros discursivos empregados pelos discentes nas interações reais, não didáticas, durante a realização do curso. Conforme já esclarecemos, podem incluir textos referentes ao gerenciamento da situação escolar, tais como requerimentos para fins acadêmicos.

Quadro 8 – Gêneros discursivos emitidos pelos estudantes do CFSd

GÊNEROS	QUANTIDADE
NATUREZA OPERACIONAL	
Boletim de ocorrência (BO)	30
Relatório de atividade (RAT)	17
Registro de Eventos de Defesa Social (REDS)[1]	7
Auto de infração de trânsito (AIT)	7
Boletim de Ocorrência Simplificado (BOS)	4
Total - operacionais	**65**
NATUREZA ADMINISTRATIVA	
Relatório	16
Pedido de recompensa	4
Solicitação	3
Ata	3
Requerimentos	4
Prestação de contas	1
Nada consta	1
Total - administrativos	**32**
NATUREZA DISCIPLINAR	
Razões Escritas de Defesa (RED)	6
Comunicação disciplinar (CD)	1
Total - disciplinares	**7**
GESTÃO DA VIDA ACADÊMICA	
Requerimento para submissão a avaliação em segunda chamada	7
Ficha avaliativa de desempenho em atividade operacional	5
Recurso contra resultado de avaliação	2
Total - acadêmicos	**14**
Total geral	118

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos do questionário *on-line*.

(1) – REDS não reporta a um gênero discursivo específico, mas ao sistema informatizado em que os documentos de natureza operacional são elaborados. Com frequência, os policiais militares utilizam a sigla REDS para referir-se ao BO, todavia os registros da coleta não nos autorizam assegurar que essa era a intenção dos informantes. Por esses motivos, optamos por apresentá-los em campo distinto no Quadro 8.

Dos 570 respondentes, 389 estudantes (68,2%) não necessitaram produzir, durante o curso, gêneros discursivos em situação real de uso. Do total de respondentes, 181 (31,75%) responderam haver produzido textos nessas circunstâncias.

Apesar desse resultado, a análise dos registros inseridos em resposta à pergunta 4 mostrou que alguns respondentes listaram gêneros que não se enquadram no objeto de interesse da pesquisa. É o caso do informante que inseriu "simulação de ocorrências policiais", provavelmente referindo-se à atividade pedagógica realizada em sala de aula.

Por esse motivo, apuradas as respostas à pergunta 4 do questionário *on-line*, observamos que os estudantes que tiveram oportunidade de produzir gêneros textuais em situação real durante o CFSd produziram 65 documentos de natureza operacional, 32 de natureza administrativa, 7 de natureza disciplinar e 14 de gestão da vida acadêmica, totalizando 118 casos (20,7% do universo dos que responderam ao questionário).

Os dados do Quadro 8 mostram que as afirmações dos informantes de que foram poucas as oportunidades para a produção de documentos em situação real durante o CFSd correspondem ao vivenciado pelos demais estudantes.

Considerando exclusivamente os gêneros de natureza operacional, voltados para atividade-fim dos egressos do CFSd, as oportunidades de produção em situação real são ainda menos representativas. Do total de 570 respostas válidas ao questionário *on-line*, os registros da necessidade de produção de gêneros de natureza operacional privilegiados na disciplina Redação Operacional – BO, BOS, RAT e REDS – é 58 (10,17%)[114].

Considerando o ambiente corporativo em que o curso é realizado, e entendendo que a comunicação escrita é tarefa intrínseca ao exercício das funções do Soldado, parece-nos que as condições em que se desenvolve o CFSd seriam favoráveis para que se criassem mais frequentes oportunidades para que o estudante se envolvesse nas práticas sociais mediadas pela escrita, próprias do ambiente institucional, ainda no período de formação.

[114] Excluímos, nessa apreciação, o AIT em função de não constar do programa da disciplina. Apesar de reconhecer a sigla REDS como indicativo do suporte, reconhecemos que em geral é empregada para tratar do gênero BO.

No questionário, abrimos espaço para que os respondentes que assim o desejassem acrescentassem esclarecimentos a respeito das situações em que necessitaram produzir os textos objeto da pesquisa. Nosso objetivo não era coletar situações típicas do emprego dos gêneros – tais como aquelas que reportam ao contexto de produção. Esperávamos, no entanto, que alguns esclarecimentos incluíssem essas circunstâncias, uma vez que, na perspectiva dos informantes, poderiam configurar informações a serem consideradas na pesquisa.

A maior parte das respostas a essa pergunta acabou por reportar ao contexto de produção, representado por esclarecimentos a respeito das circunstâncias em que se deu a redação – nas atividades operacionais, em razão do empenho em atividades administrativas, para responder a acusações de natureza disciplinar. Algumas respostas, no entanto, cuidaram de esclarecer que a produção do BO ocorreu com a supervisão de superiores hierárquicos, circunstância também evidenciada nas experiências dos informantes.

5.6 Implicações entre experiências e letramento profissional na educação corporativa

O desenvolvimento da pesquisa sobre letramento profissional orientada por experiências dos estudantes coloca em primeiro plano dados que não poderiam ser obtidos à luz de fontes outras, tais como normas institucionais referentes às atividades acadêmicas e avaliações didáticas. Ainda que todo o planejamento escolar seja detalhado em função do mapeamento de competências, com a previsão de atividades complementares, os efeitos das práticas na formação profissional são percebidos de forma particular com o apoio das reflexões externadas pelos profissionais em formação.

Para além do currículo, diversas circunstâncias externas à produção textual em si – anteriores, concomitantes e certamente posteriores ao curso – agem na constituição do letramento profissional. Percebê-las e considerá-las mais objetivamente pode permitir entendê-las e motivar, a instituição e a escola, a agirem para propiciar seu mais frequente emprego na formação de profissionais ainda mais alinhados com as expectativas institucionais e sociais.

Um elemento contextual com efeito particular no letramento profissional dos informantes da presente pesquisa é o ambiente corporativo. A comunidade institucional, muitas vezes representada pelos superiores e pelos pares com os quais o soldado em formação interage durante o curso, é instância altamente considerada por ele quando se trata de assimilar as práticas do ambiente de trabalho. São também elementos próprios do contexto, porque inseridos na comunidade, os gêneros discursivos reais, acessados na *intranet* institucional, produzidos por pares ou superiores e reconhecidos como exemplos de interações aceitáveis porque circulam na instituição.

O contato com os gêneros discursivos, para escrevê-los ou lê-los, se consiste em uma das formas pelas quais os estudantes têm acesso às práticas sociais da instituição – passam a conhecê-la por meio dos gêneros. Para os fins desta pesquisa, os gêneros discursivos da comunidade em que se desenvolve a formação foram úteis para estabelecer diálogo com os informantes a respeito das práticas sociais durante o curso de formação.

Ainda que muitas vezes os informantes se reportassem aos gêneros discursivos como "documentos" – omitindo, em seus relatos e reflexões, o caráter teórico que os linguistas identificam nos enunciados –, quando trataram de suas funções, os informantes deixaram exposta sua percepção de que a linguagem tem efeito na ação policial – técnica, funcional. Os gêneros são, portanto, flagrantes de práticas a serem assimiladas ou evitadas, como percebemos nas reflexões do informante A. Ao mesmo tempo, o emprego do termo "documento" geralmente revela a distinção entre os enunciados das salas de aula – os trabalhos escolares – e os enunciados emitidos em situação real das práticas policiais. Não se trata da produção escolar, mas da produção profissional.

Qualquer ação destinada à preparação para produzir um gênero discursivo – estudos em sala de aula, conversas com policiais mais experientes, consultas a outros exemplares – é vista pelos informantes como uma forma de entender o próprio trabalho retratado no texto.

O Informante A lembrou que as informações a serem inseridas em relatório cujo objetivo era contar o atendimento de uma ocorrência estão relacionadas ao

detalhamento da própria ação policial. Em suas palavras, temos: "[...] na medida que você vai precisando produzir esses documentos, ele [...] te faz entender melhor a sua atuação como policial militar" (grupo focal). Ao mesmo tempo, a necessidade de contar suas ações de forma escrita alerta o policial para as maneiras como deve ou não agir. Sobre isso, o Informante A afirmou:

> [...] tem coisas que eu não posso colocar no Boletim de Ocorrência, mas é coisa que eu também não posso fazer como policial militar. Então você vai aprendendo como você atua e como... como você vai redigir o documento. Então o documento, sem dúvida, dá um norte de como você produz e de como você vai atuar em determinada situação. (Informante A - grupo focal).

Por sua vez, o Informante B expôs que as maneiras como os gêneros discursivos são escritos podem revelar aspectos sobre os profissionais que os redigem. Assim afirmou:

> Mas a escrita, também, e os detalhes de uma ocorrência, por exemplo, de qualquer produção de documento, ela identifica praticamente quem é aquele militar; se o militar, ele está realmente, assim, envolvido com aquela situação; se ele percebeu todos os detalhes; se é uma pessoa realmente comprometida com aquela atividade; se é uma pessoa detalhista. Então, assim, a escrita ela revela muito. (Informante B – grupo focal).

O Informante B assim explicou que a necessidade de inserir informações solicitadas no formulário do BO alerta o policial para aspectos da ocorrência em relação aos quais ele deve estar atento – situação do local da ocorrência, natureza do delito, existência de testemunhas, etc.

> É, eu acho que mesmo esse exemplo que o [*nome de outro informante*] falou, é interessante. E os campos parametrizados, mesmo, do boletim de ocorrência. Por exemplo, a questão do uso de algemas. Quando você deve usar? É... Já que você tem que justificar isso no boletim de ocorrência, querendo ou não você tem que atentar para a atividade policial nesse aspecto. É.. Quando você vai, por exemplo, é... entra num ambiente, faz tal abordagem é... e a pessoa já... o autor já está ferido ou se fere durante a atuação militar. É uma coisa que tem que ser colocada no boletim de ocorrência, que é relevante, e que não pode ser desconsiderada que, assim, está de acordo com a atividade policial. Essa questão de observar, atentar os detalhes, é avaliar os riscos, pensar nas consequências disso, então, assim, é inerente essa questão mesmo. (Informante B – grupo focal).

Os profissionais formados representam uma espécie de lente por meio da qual o soldado em formação enxerga: a) a si mesmo, como policial militar iniciante e a quem compete

demonstrar conhecimentos para participar das práticas profissionais; b) os próprios superiores, os quais algumas vezes frustram a expectativa dos estudantes quando aparentemente incorrem em falhas ao redigir gêneros do seu fazer profissional.

Os policiais experientes, não diretamente envolvidos na docência, são vistos como detentores de conhecimentos práticos. Há casos, porém, que mesmo na tentativa de contribuir, acabam por impor comportamentos não perfeitamente alinhados com os estudos do curso de formação. Por outro lado, com o apoio das atividades escolares, os estudantes se sentem capazes de perceber divergências – muito embora, algumas vezes, não se sintam seguros ou confortáveis para manifestá-las perante os policiais formados.

O desconforto dos informantes perante os superiores, policiais experientes, que, dispondo-se a "ensinar" a produção textual acabavam por mostrar aspectos entendidos como incoerências com os estudos é compartilhado pelos informantes A, B e C. O embaraço não advém somente do fato de serem superiores, o que pode dificultar a contestação pelo subordinado, mas também da própria motivação demonstrada pelos superiores. É o que observamos em afirmações como:

> ... mesmo na rua, nos estágios, cada um, cada superior traz um detalhezinho que quer passar, uma dica. Então a gente quer aplicar aquilo que a gente aprendeu aqui dentro, mas também não desconsiderar aquilo que o superior já pratica. É um pouco complicado mas, assim, é uma experiência válida... (Informante B – grupo focal).

O domínio da variante culta da língua se apresenta como uma competência a ser demonstrada pelos policiais, e da qual os mais experientes não poderiam prescindir, assim como o reconhecimento de padrões tais como o conteúdo e o estilo dos gêneros. Segundo o Informante B afirmou no grupo focal: "...quando eu vejo que o documento é bem elaborado e tem algum erro de português, às vezes ele já perde um pouco de credibilidade".

Diante da necessidade de se comunicarem por meio de gêneros discursivos, e mesmo em face de dúvidas referentes às informações obtidas dos membros mais experientes da comunidade discursiva, os informantes da pesquisa demonstraram autonomia no sentido de buscar outras fontes que lhes parecessem confiáveis. Percebemos que essa busca

proporciona, ela mesma, novas experiências de letramento, pois propicia o acesso a novos enunciados denunciadores de práticas até então desconhecidas.

A percepção a respeito da imagem que esperam projetar repercute nas maneiras pelas quais os estudantes decidem a quais instâncias devem recorrer para buscar conhecimentos. No grupo focal, quando refletiam sobre as estratégias que os estudantes do CFSd utilizam para produzir textos que não estudaram, os três informantes concluíram que o mais comum é que busquem orientações com colegas, ainda que do mesmo curso e, quando possível, com professores.

Poucas vezes se sentem confortáveis para solicitar ajuda aos superiores diretos da administração escolar, aparentemente por acreditarem que o pedido poderia sugerir o desconhecimento de algo que já deveriam ter internalizado, como restou claro, por exemplo, no discurso do Informante B, neste excerto de sua fala: "... porque teoricamente é uma coisa que a gente já deveria saber... sempre a gente tem que saber, né? De tudo.".

Participando das práticas de letramento, os estudantes assimilam aspectos da identidade própria dos membros da comunidade e passam a refletir sobre o mundo sob a perspectiva de policiais militares. Nesse processo, não somente o que vivenciam no curso e a convivência com outros profissionais, mas suas experiências anteriores – familiares, profissionais, acadêmicas, etc. – concorrem para que emerja um profissional com visões únicas, ainda que atento para incorporar o papel e o uso da linguagem que, acredita, dele são esperados. O avançar do letramento profissional faz emergir reflexões sobre a própria identidade, ainda que motivadas por elementos externos à comunidade discursiva. Um exemplo está no discurso do Informante B:

> E... muitas pessoas se surpreendem quando elas... quando eu falo por exemplo que eu estou fazendo curso pra soldado. Eles acham que a gente passa no concurso... faz uma aula de tiro e vai pra rua. E tem um processo de leitura, tem um processo de escrita, que a gente aprende aqui. Então, assim, eu acho que é importante demais essa questão da escrita. Eu realmente... que nem eu falei pro meu pai: "eu quero ir para um lugar onde eu possa escrever, produzir e atuar". Porque é... eu penso que essas... essas... esses setores especializados é... lógico, [ilegível] muita gente se deslumbra com isso, mas eu vejo a atividade policial não só o abordar, não só a ação. É muito o conversar, interpretar, escrever, né?, é... analisar os detalhes. Tudo isso assim.

> É... é muito importante, tanto pra é... desvendar, assim, como que... qual que é... tipo assim... o que realmente está acontecendo? Você tem que atentar pra esses detalhes. Como que... perceber as informações tanto é... tácitas quanto explícitas. (Informante B - entrevista).

Formulações a respeito do domínio da leitura e da escrita como constituintes das práticas sociais do universo policial são externadas, algumas vezes, em função do contato com outros policiais militares. Dessa forma, ainda com base na fala do Informante B, temos que:

> E eu é... tenho muito interesse, assim, em trabalhar na cavalaria, então é... o dia que eu trabalhei é... fiz estágio no jogo do Cruzeiro e América, eu conversei com um militar na cavalaria, né?, que era soldado. E aí eu perguntei para ele como funcionava a escala, e eu até pensando que a escala seria muito ruim, porque em todos os eventos a cavalaria tá lá. E ele falou assim: "olha, na verdade eu... adoro trabalhar na cavalaria porque eu não faço nenhum tipo de produção de boletim de ocorrência. Eu não sou responsável por isso e eu fico bem tranquilo. A... a... a dinâmica de horário eu também já me acostumei, eu gosto de cavalo e eu não produzo boletim de ocorrência". A [ilegível] aí, eu já fiquei assim: "nó, é melhor eu não ir pra aquela área *de cara* porque eu não vou produzir nada e eu não vou aprender.". Só que eu não falei nada, né? Só fiquei, assim, pensando que talvez não fosse a melhor oportunidade para eu ingressar, assim... como primeira experiência. (Informante B - entrevista).

O comunicar de forma escrita se relaciona com o desenvolvimento das competências relativas ao fazer profissional. Os informantes da pesquisa possuem expectativas de ascender na carreira e acreditam que a necessidade de produzir gêneros institucionais incorpora experiências produtivas na sua formação profissional. O texto escrito tem valor de representar bem ou mal o profissional, quanto mais elevado o posto ocupado pelo superior hierárquico, mais dele esperam qualidade nas práticas profissionais:

> É, eu acho também que como soldado de primeira classe, a produção de documentos institucionais, ela é importante, não só na atuação, assim, ...do serviço policial na rua. Porque, por exemplo, eu pretendo não é... me acomodar na carreira. Então, a partir do momento que eu mostro um desempenho na escrita, na forma de me expressar, e interesse em desenvolver outras funções, é lógico isso vai me ajudar em futuros cursos, né? De Sargento, o que for, bem como outras funções dentro da companhia do lugar que a gente tá... (Informante B – grupo focal).

Como pesquisadora e como docente, percebemos que a necessidade de produzir gêneros discursivos em situações reais, ainda que decorrentes de demandas internas – como as

atas, os relatórios e as comunicações disciplinares – constitui valiosa oportunidade para a constituição do letramento profissional. Assim, a produção real pode representar esforço prático para que os futuros soldados desenvolvam habilidades e atitudes descritas no mapeamento de competência. Para isso, a produção em situação real poderia ser considerada como estratégia pedagógica, incentivada pela escola, orientada e acompanhada por profissionais com conhecimentos técnicos atualizados e, finalmente, constituir-se em assunto de retorno aos estudantes.

Apesar disso, os gêneros produzidos pelos informantes nas atividades internas não foram motivo de *feedback* para fins pedagógicos, o que sugere a desconsideração de um importante procedimento para analisar e propiciar retroalimentação do desenvolvimento do letramento profissional. Parece natural que a ausência de retorno por parte daqueles que demandaram a escrita passe a representar a afirmação tácita de que não há aspectos a serem aprimorados no texto. Ainda que o relatório recebesse a denominação ata – para citar um exemplo real, vivenciado pelo Informante B – o estudante poderá entendê-lo como adequado se os destinatários não indicarem a inadequação.

Quanto às experiências na área operacional, além das poucas oportunidades para a produção de gêneros como o BO, o BOS ou o RAT – privilegiados no programa da disciplina Redação Operacional –, os estudantes estão sujeitos a eles mesmos avaliarem se há incoerência nos exemplos que lhes são apresentados pelos profissionais mais experientes. Quanto a esse aspecto, apesar da possível insegurança em virtude de tratarmos de policiais iniciantes, os dados da pesquisa sugerem que esses sujeitos têm construído, nos ambientes escolares, alguma forma de sustentação para permitir-lhes perceber se práticas reais nem sempre espelham os estudos acadêmicos.

A possibilidade de dispor de mais oportunidade para produzir os gêneros institucionais durante o curso, e mesmo a ampliação dos gêneros constantes do currículo, foi apontada pelos três informantes, no grupo focal, como uma situação desejável. Todos concordaram que o requisito prévio de formação superior não assegura tranquilidade para produzir textos na instituição, apesar de algumas vezes representar um facilitador e repercutir positivamente na imagem dos estudantes. No grupo focal, o Informante B explicou que mais oportunidades para produzir textos durante o curso e discuti-los com o professor permitiriam que os soldados se posicionassem de maneira mais “assertiva”

perante outros policiais diante de falhas na produção – poderiam, dessa forma, apoiar-se nos estudos do curso de formação:

> ... na verdade, eu só gostaria que tivesse uma carga horária maior nessa questão mesmo, de escrita, para a gente até se posicionar de maneira, assim, assertiva com o superior: "olha eu acho que dessa maneira talvez seja melhor porque eu já produzi outros documentos e eu fui orientado dessa forma.". (Informante B – grupo focal).

Apesar dessa expectativa, devemos reconhecer que as disciplinas escolares não dão conta de todas as práticas policiais próprias do universo policial. Na disciplina Redação Operacional, apenas alguns gêneros discursivos estão no currículo – e provavelmente não seria produtivo ampliar esse rol sem correspondente acréscimo na carga horária. Ainda que tal medida ocorresse, em nenhuma circunstância seria possível estudar, no período de formação, todos os enunciados da instituição.

A questão parece estar, portanto, nas maneiras pelas quais a instituição promotora do ensino pode desenvolver estratégias para que as experiências externas às salas de aula recebam atenção tal de maneira a considerá-las como insumo para acompanhamento mais aproximado do letramento profissional. Medidas com esse escopo tomariam os gêneros discursivos – produzidos pelos estudantes ou em sua presença, em razão de empenhos internos ou nas atividades externas e internas à escola – como objetos a serem analisados à luz da função dos estudos acadêmicos, criando espaços para debates com vistas à constituição de novos significados às práticas sociais medidas pelos textos.

6 CONCLUSÃO

[...] espere um momento, suspenda seu próprio julgamento, você pode achar que isso não é letramento, mas o que é que eles estão fazendo? (STREET, 2010).

O desenvolvimento desta pesquisa e as reflexões desenvolvidas nos permitem entrever algo das experiências vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados 2017/2018 no que reporta às práticas de letramento nas quais os informantes se envolveram durante o curso e sobre como essas mesmas práticas têm efeito no seu letramento profissional. No contexto pesquisado, observamos o letramento como prática social, corroborando as proposições de Barton e Hamilton (2012[1998]) a respeito de sua natureza.

Para organizar o capítulo conclusivo deste trabalho, iniciaremos com a retomada das perguntas de pesquisa e a correspondente apresentação das respostas formuladas. Em seguida, discutiremos contribuições que, acreditamos, a pesquisa acadêmica pode oferecer para a formação profissional dos soldados no contexto estudado. Como fruto da reflexão sobre o que não pudemos alcançar com o estudo, listaremos as limitações da pesquisa e apresentaremos sugestões para pesquisas futuras. Finalmente, encerraremos com nossas considerações finais.

6.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Experiências são individuais, assim como o é o desenvolvimento de letramento. Por isso, é preciso cautela para não sugerir a aplicabilidade dos resultados de pesquisas como a que desenvolvemos a quaisquer outros contextos. Por esse motivo, entendemos necessário reafirmar que os resultados do trabalho são fruto das análises possíveis das experiências de um grupo de informantes, situados em recortes temporal e espacial delimitados.

Por outro lado, a metodologia adotada e o apoio das informações contextuais e do segundo grupo de informantes nos autorizam a entender que as respostas às perguntas de pesquisa retratam, de forma geral, eventos e práticas de letramento vivenciados no CFSd 2017/2018.

a. Que eventos de letramento profissional emergem no contexto do Curso de Formação de Soldados?

Via de regra, os estudantes do CFSd assumem funções durante o curso de formação que demandam a necessidade de interagir no ambiente institucional. Algumas dessas funções, desempenhadas no âmbito da turma – como as funções de xerife ou de secretário – requerem a produção de enunciados escritos como mediadores da ação funcional.

Gêneros discursivos institucionais produzidos nessas situações – atas, relatórios, anúncios, comunicações disciplinares, etc. – retratam papéis sociais a partir dos quais os profissionais em formação interagem com superiores hierárquicos. Em regra, os estudantes leem e escrevem motivados por imposições – das funções que demandam a interação por meio de textos, sejam eles do ambiente administrativo, do operacional ou do disciplinar. Tomamos os gêneros discursivos para entrever eventos de letramento, estes tomados, conforme concepção de Street (2014), como aquilo que pode ser observado. Por esse motivo, os gêneros discursivos assumiram papel importante como orientadores das perguntas e narrativas na coleta de dados.

No contexto operacional, as oportunidades de participar de práticas de letramento estão relacionadas ao emprego nas atividades curriculares denominadas *Práticas Operacionais*. No planejamento dessas atividades, não é prevista como obrigatória a produção de gêneros discursivos como o BO e outros relacionados à atividade finalística do Soldado. Em função disso, a produção de gêneros operacionais está condicionada a oportunidades franqueadas pelos policiais formados que acompanham os estudantes e que avaliam as condições em que estes devem fazê-lo, geralmente supervisionando ou impondo padrões aos textos.

A necessidade de ler textos institucionais também ocorre nas situações em que os estudantes recebem textos a eles diretamente destinados, como as escalas, as ordens de serviço e os memorandos. Também ocorre quando os estudantes tomam a iniciativa de consultar fontes institucionais com o objetivo de constituir informações a respeito de práticas profissionais específicas – o que muitas vezes decorre da necessidade de produzir outros gêneros.

b. Como se caracterizam as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados?

Nos termos propostos por Barton (2007), o letramento é parte do ambiente, acontece como resultado da sua interação com o ambiente e das relações humanas ali desenvolvidas. É inerente ao letramento a projeção e os valores pelos quais as pessoas atribuem a si mesmas e ao mundo (BARTON, 2007) e, ainda, assumindo ou recusando identidades associadas às práticas sociais nas quais estão envolvidos (STREET, 2006).

As práticas de letramento identificadas nesta pesquisa ocorreram nas atividades práticas nas quais os informantes se envolveram no âmbito da escola, nas diversas funções a eles atribuídas, e nos empenhos operacionais. Em todos os casos, os estudantes se reconhecem como profissionais em formação, e que por isso demandam construir conhecimentos que lhes permitam participar de maneira eficaz das práticas sociais mediadas por textos. As práticas de letramento ocorrem em uma tensão gerada pela responsabilidade em agir adequadamente e o reconhecimento de que ainda se é um profissional iniciante.

Por outro lado, identificam-se como sujeitos portadores de recursos que lhes permitem interagir na comunidade discursiva e, algumas vezes, perceber quando algum gênero discursivo real, emitido por outros profissionais, parece subverter as especificidades prototípicas do enunciado. As experiências anteriores ao curso, os relacionamentos prévios e a própria formação acadêmica anterior podem ser facilitadores do trâmite dos estudantes na nova instituição.

A aparente dualidade na autopercepção dos estudantes pode ser motivada pelas circunstâncias das experiências às quais são submetidos: a) são encarregados de emitir enunciados diversos em situações reais, assumindo papéis sociais no contexto da comunidade discursiva; b) geralmente têm seus enunciados escritos acatados sem nenhum retorno que lhes sugira a motivação para reavaliar a produção textual; c) muitas vezes reconhecem a dificuldade para lidar com as práticas sociais do ambiente profissional, e nessas ocasiões escolhem estratégias para cumprir suas tarefas sem demonstrar insegurança para os superiores hierárquicos da administração escolar.

As práticas sociais do ambiente institucional mediadas por gêneros não são vivenciadas da mesma forma, ou com a mesma frequência, pelos estudantes. Especificamente no que se refere às atividades operacionais, as oportunidades parecem estar condicionadas à disposição do policial formado em permitir o envolvimento dos estudantes na produção dos enunciados típicos das atividades. São escassas as oportunidades para produzir textos nos empenhos operacionais, impressão compartilhada pelos informantes e corroborada pelos dados obtidos do questionário *on-line*.

A imagem que os estudantes atribuem a si mesmos e a outros integrantes da comunidade, especialmente tratando-se de superiores hierárquicos, afeta sua forma de participar das práticas sociais. Ao menos durante o curso, o superior hierárquico que atua na atividade operacional representa o profissional experiente e que deve ser capaz de demonstrar as práticas sociais mais adequadas. Por isso, os estudantes sentem estranhamento quando percebem que os mais experientes lhes parecem incorrer em falhas quando utilizam a escrita em suas atividades profissionais.

A imagem de si mesmos vista pelo olhar dos superiores hierárquicos acarreta certa responsabilidade em relação à demonstração de competência para lidar com as tarefas mediadas pela escrita. Se aos atuais Sd 2ª Cl se atribui a facilidade para produzir textos em função de haverem concluído a formação de nível superior, não lhes parece prudente demonstrar o contrário. Por isso, os estudantes assumem certa cautela em recorrer aos superiores imediatos da escola para solicitar orientações a respeito de como lidar com um ou outro gênero discursivo da comunidade.

Nas práticas profissionais, os textos podem assumir papel de orientadores, portadores de ordens e instruções a serem seguidas e até mesmo de condutas a serem evitadas. Os memorandos, as ordens de serviço e as escalas são exemplos de enunciados em relação aos quais não cabe questionamento – devem ser cumpridos. Atos de natureza disciplinar, publicados em boletins institucionais, podem retratar o reconhecimento de boas práticas adotadas por outros policiais – portanto, exemplos a serem seguidos –, ou falhas nas quais os profissionais em formação não desejam incorrer.

Por meio dos gêneros discursivos, o soldado efetiva a completude das atividades profissionais nas atividades das quais se incumbe. Produzir gêneros discursivos do

ambiente de trabalho é, ao mesmo tempo, aprender sobre as atividades profissionais – pois a redação tem vínculo com as ações no local de trabalho, demandando seu registro – e demonstrar, perante a comunidade discursiva, os destinatários e a sociedade em geral, que o profissional domina as práticas sociais que dizem respeito às suas funções. A convicção de que o ato de redigir tem efeito no aprendizado das práticas operacionais, na conduta a ser adotada no local de trabalho é orientadora das pretensões de vivenciar mais oportunidades de produzir enunciados do trabalho em situações reais.

As experiências do curso de formação não são consideradas, pelos informantes, como estágio final do letramento profissional. A expectativa de acesso na carreira, o reconhecimento de que podem atuar em atividades as mais diversas e a iminente transferência para uma unidade operacional são indícios de que novas situações de comunicação serão encontradas e de que o profissional formado deverá buscar estratégias para desempenhar as práticas a elas relacionadas. Também por isso, os policiais mais experientes são lembrados como um dos recursos a serem buscados quando for necessário conhecer novos gêneros discursivos do ambiente institucional.

c. **Quais são as relações entre as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes do Curso de Formação de Soldados e o letramento desses profissionais durante o curso de formação?**

O letramento não se constrói em função de práticas específicas, localizadas temporal e espacialmente. É resultado da interação de vivências anteriores e concomitantes ao recorte observado, em todos os ambientes e circunstâncias em que o sujeito assume papel social. Como afirma Barton (2007), faz parte da história das pessoas.

Quando se envolve em novas práticas de letramento no ambiente profissional, o futuro soldado vivencia situações que lhe demandam reconhecer-se em novos papéis e mobilizar conhecimentos, representações, experiências para (re)formular-se continuamente como sujeito do letramento e, ao mesmo tempo, como policial militar ativo, sujeito de expectativas e obrigações.

As práticas de letramento oportunizadas no curso de formação, no contexto da instituição profissional, estimulam não somente o aprendizado, mas a reflexão a respeito

das maneiras pelas quais o policial se insere e age na sociedade. Em decorrência da necessidade de lidar com enunciados escritos, o estudante amplia seu conhecimento sobre a própria instituição.

O experimentar contato com situações que não lhes parecem adequadas, como as espelhadas nos atos de punição disciplinar ou mesmo nas falhas na comunicação escrita, pode repercutir efeitos positivos na constituição do profissional, desde que ele seja capaz de, ou motivado a, perceber tais casos como representativos de práticas não desejáveis.

À luz do referencial teórico, da metodologia aplicada e dos dados obtidos, percebemos que o letramento profissional no contexto da educação corporativa pesquisada se constitui com oportunidades que avançam para além do que se pode prever detalhadamente nas normas ou nos planejamentos formais dos cursos. O acesso aos setores da instituição, o contato com outros profissionais e a necessidade de assumir práticas profissionais de naturezas diversas obrigam o estudante à assimilação de gêneros discursivos em tempo e condições as mais diversificadas.

Essa especificidade não deve representar fragilidade do curso de formação, nem para o letramento profissional. Ao contrário, pode ser reconhecida como uma das condições que se configuram no diferencial da educação corporativa e que propiciam vivência dos processos institucionais em produtivas situações reais.

Os dados da pesquisa nos permitem considerar que, no contexto pesquisado, agentes diretos da formação profissional não são somente os professores e os policiais militares das escolas, mas quaisquer outros policiais com os quais os estudantes interagem, especialmente aqueles aos quais, responsáveis por acompanhá-los nas práticas operacionais, é tácita ou explicitamente atribuída a confiabilidade decorrente da experiência.

Para fins formativos, algumas questões podem ser colocadas na pauta da discussão com vistas a tomar proveito das práticas de letramento vivenciadas nos cursos: a) Qual a viabilidade de se reformularem os planejamentos das disciplinas mais direcionadas para a produção textual escrita de maneira que sua metodologia preveja o trabalho com

gêneros produzidos, ou em vista de produção, em situações reais, prioritariamente os que fizeram parte das práticas de letramentos dos próprios profissionais em formação? b) Que estratégias podem ser adotadas para ampliar as oportunidades de acesso às práticas de letramento mediadas por gêneros escritos nas atividades de cunho operacional? c) Em que medida os corpos administrativo e docente da escola podem ser preparados para recepcionar os textos escritos em situação real como retratos do letramento profissional e, por esse motivo, virem a tomá-los como recursos a serem colocados na discussão sobre o processo de aprendizagem?

6.2 Contribuições da presente pesquisa

Em razão dos procedimentos desenvolvidos com vistas a alcançar respostas para os questionamentos iniciais desta pesquisa, acreditamos poder afirmar que o trabalho repercute nas seguintes contribuições:

6.2.1 Emergência de efeitos da pesquisa nos informantes

Toda experiência humana afeta, de alguma forma, aqueles que dela participam. Nesta pesquisa, a ação inicial de narrar as experiências e o necessário movimento de refletir sobre elas deixaram transparente seus efeitos nos próprios informantes.

A metodologia adotada, que visava a acompanhar os informantes ao longo do curso de formação, incentivando-os a considerar e retomar as próprias experiências, parece ter, ela mesma, operado como um fator interveniente no letramento dos informantes da pesquisa. A cada novo incentivo para refletir sobre os eventos de letramento, mesmo os relatados em coletas precedentes, os estudantes reformulavam as práticas, demonstravam estar mais conscientes sobre elas e mais atentos para os fatores contextuais envolvidos.

A pesquisa narrativa mostrou-se eficiente para estimular a manifestação dos informantes sobre as experiências (GIMENEZ, 2009), dando-lhes voz para externar seus pensamentos e emoções (CLAUDININ; CAINE, 2008) a respeito das práticas sociais.

A retomada das experiências confirma a adequação da repetição das entrevistas (BARTON *et al.*, 2007) em pesquisas sobre o letramento como prática social. Ao

mesmo tempo, ratifica as afirmações de Miccoli (2007; 2014) de que o sujeito que vivencia a experiência a reformula quando a retoma por meio da linguagem, considerando-a sob padrões aceitos no meio social.

Não desconsideramos, no entanto, que a experiência é também um processo e que, como lembra Miccoli (2007), o sujeito é modificado a cada nova experiência. Dessa forma, atentos para o fato de que os informantes eram afetados pela sucessão de experiências, acreditamos poder concluir que as reflexões sobre as experiências no contexto da pesquisa foram, elas mesmas, propiciadoras de novas oportunidades de transformação.

6.2.2 Identificação e análises inaugurais dos eventos e práticas de letramento sob a perspectiva do soldado em formação na instituição pesquisada

A proposta de buscar indícios do letramento profissional por meio das narrativas de experiências do soldado em formação na PMMG tem o efeito de agregar uma perspectiva ainda não documentada aos tantos estudos que vêm sendo desenvolvidos com a proposta de oferecer contribuições para a educação profissional policial.

A pesquisa propiciou expor, na medida em que os recortes permitem, que o letramento profissional é resultado da interação entre os estudantes e os diversos elementos constitutivos da rede complexa que configura sua prática profissional desde sua formação inicial. Por esse motivo, os resultados apontam para a conveniência de que os planejamentos das atividades formativas sejam propostos em função das experiências possíveis no curso – seja para tratá-las em seu potencial efeito na formação; seja para fomentá-las mais explícita e intensamente como situações previstas e esperadas no desenvolvimento do curso; para tomá-las como instrumentos para retroalimentação das práticas sociais oportunizadas pelo ambiente corporativo.

Muito embora tenhamos assinalado a atenção para o recorte da pesquisa, o que não nos consente estender as conclusões para todas as situações de formação policial, acreditamos que os resultados obtidos podem encorajar o debate interno a respeito das contribuições das práticas de letramento na formação de outros profissionais da instituição, em diversos níveis hierárquicos.

6.2.3 Encaminhamento da aproximação teórica entre ensino policial-militar e educação corporativa

Como demonstramos no segundo capítulo, não somos responsáveis por inaugurar as discussões sobre o alinhamento do ensino profissional desenvolvido na instituição pesquisada e os elementos que caracterizam a educação corporativa.

Muito embora o ensino desenvolvido na Academia de Polícia Militar não seja categorizado formalmente como evento de educação corporativa (SANTOS, 2005), as circunstâncias que o aproximam desta modalidade – o que afirmamos com base em Meister (1999); Allen (2002); Jarvis (2006); Eboli (2004); 2010; e Brasil (1996; 2002, 2004 e 2012) – devem ser observadas para que sejam consideradas, pela instituição, com mais precisão, as experiências decorrentes do desenvolvimento da formação no contexto institucional.

6.3 Limitações da pesquisa

As expectativas dos pesquisadores em relação aos alcances dos próprios trabalhos costumam ser, ao menos inicialmente, mais elevadas que os recursos disponíveis para as alcançar. Nesta pesquisa, os limites dos objetivos propostos, os recortes temporais e espaciais e teóricos se impuseram para impedir o avanço em direção a temáticas também relevantes à ampliação do conhecimento a respeito da formação policial em contextos semelhantes ao que abordamos.

Não progredimos no sentido de estimular as reflexões em relação aos gêneros discursivos que, vez ou outra, pairavam nas narrativas a respeito dos eventos e das práticas de letramento – é o caso do mandado de prisão, reportado quando o Informante A relatou uma experiência relacionada ao acesso ao BO. Por ocasião da coleta de dados, diante da avaliação da impossibilidade de explorar adequadamente os enunciados abordados nas mesmas circunstâncias, e mesmo porque não foram efetivamente acessados pelos informantes, decidimos preterir esse tipo de referência em função de gêneros com os quais os estudantes interagiram mais diretamente.

Não dedicamos espaço para a abordagem dos gêneros discursivos orais, muito embora essa modalidade de uso da linguagem esteja presente nas práticas sociais dos policiais

militares, constituindo-se muitas vezes na maneira como esse profissional é percebido pela comunidade na qual está inserido.

Não avançamos nas discussões referentes às práticas invisibilizadas, as quais podem denunciar formas pelas quais o soldado organiza a realização das suas práticas e, dessa forma, constituir-se em recurso mais aprofundado a respeito de seu letramento profissional.

Delimitamos a pesquisa ao período de formação, apesar de reconhecermos que o letramento profissional não se encerra com esse marco e que prossegue em constante reformulação durante o caminhar na vida profissional dos sujeitos. O letramento profissional, e o concomitante acesso aos gêneros discursivos, ocorre de maneira recursiva ao longo da carreira, oportunizando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais até o desligamento da instituição.

6.4 Sugestões para pesquisas futuras

As lacunas que não pudemos preencher com o presente trabalho sugerem temáticas que podem instigar o interesse por novas investigações, sustentadas por metodologias e referencial teórico semelhantes aos que empregamos, como, por exemplo:

- o acompanhamento dos mesmos informantes da pesquisa com vistas a perceber de que maneira o letramento profissional emergido no curso de formação inicial se reformulou em outras etapas de sua vida profissional;

- o aprofundamento das considerações a respeito dos gêneros discursivos orais da comunidade discursiva, considerando as maneiras pelos quais os profissionais iniciantes deles se apropriam para o desempenho das práticas sociais;

- o levantamento das maneiras pelas quais a apropriação de gêneros discursivos orais e escritos influenciam-se mutuamente no desenvolvimento de letramento profissional;

- a ampliação de pesquisas a respeito do desenvolvimento do letramento profissional em cursos de formação de policiais de outros níveis hierárquicos com o objetivo de perceber como o policial militar vivencia a mudança de seus papéis na própria instituição.

6.5 Considerações finais

Uma visão ampliada de letramento profissional, no contexto de educação corporativa, implica reconhecer a existência da interação das atividades desenvolvidas no ambiente escolar com as demais práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. Não se trata apenas de concordar que atividades escolares e práticas reais se relacionam, mas também de considerar as maneiras pelas quais se confirmam ou se contradizem e os consequentes efeitos na formação do profissional.

Muito embora as práticas sociais mediadas por textos escritos sejam a fonte dos dados da presente pesquisa, não parece incoerente que outras práticas vivenciadas em situações reais durante a formação possam sugerir sinais de conflito com o didaticamente proposto ou com o institucionalmente esperado. Dessa forma, algumas das reflexões fomentadas pela presente pesquisa podem se aplicar para o caso de outras disciplinas do curso de formação e motivar discussões institucionais a respeito da conveniência de buscar estratégias para lidar com situações que sugiram inconformidades entre o didaticamente apresentado e o eventualmente praticado no exercício da atividade profissional.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR (APM). Regulamento da Academia de Polícia Militar. Belo Horizonte: Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, 2015a. 60 p.

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR (APM). Regimento da Academia de Polícia Militar. Belo Horizonte: Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, 2015b. 53 p.

ALLEN, Mark. What is a corporate university, and why should an organization have one? In: _____ (ed.). *The Corporate University Handbook*: designing, managing, and growing a successful program. USA: AMACOM, American Management Association; Edição: Special edition, 2002. p. 1-12.

ALPERSTEDT, Cristiane. *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. 2001. 201 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf >. Acesso em: 15 out. 2014.

ANDERSON, Alonzo. B.; TEALE, Willian. B.; ESTRADA, Elette. Low-in-come childrens preschool literacy experiences. Some naturalistic observations. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory os Comparative Human Cognition*, 2, p. 59-65, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. [1979]. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

_____. [1979]. Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BAMBIRRA, Raquel. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade*: uma experiência reflexiva. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. Desenvolvimento de autonomia por meio de gerenciamento da motivação. In: MICCOLI, Laura. (org.). *Pesquisa experimental em contextos de aprendizagem*: uma abordagem em evolução. Campinas, SP: Pontes editores, 2014. p. 101-140.

_____. A snapshot of signature dynamics in an English class in Brazil: from a motivational atractor basin towards an atractor state. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, v. 1, p. 20-32, 2016.

_____. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil –giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, p. 215-236, 2017a.

_____. Motivational dynamics in English classes at a Brazilian public school. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 219-246, 2017b.

BARTON, David. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education,* v. 15, n. 2 & 3, p. 92-104, 2001.

_____. *Literacy*: an introduction to the ecology of written language. 2nd edition. USA: Blackwell Publishing, 2007.

BARTON, David. HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; ROZ, Ivanic. *Situated literacies*: reading and writing in context. Routledge: New York, 2000. p. 7-15.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David; TUSTING, Karin. *Beyond communities of practice*: language, power and social context. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 14-35.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. [1998]. *Local literacies*: Reading and writing in one community. New York: NY, Routledge, 2012.

BARTON, David; IVANIČ, Roz; APPLEBY, Yon; HODGE, Rachel; TUSTING, Karin. *Literacy, Lives and Learning*. New York: Routledge, 2007.

BAYNHAM, Mike. *Literacy Practices*: investigating literacy in social contexts. London and New York: Longman, 1995.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais? In: _____. *Gêneros no contexto brasileiro*: questões [meta]teóricas e conceituais. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 17-32.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAITA, Daniel (orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução Inês Polegatto, Décio Rocha. Revisão Técnica: Délio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: uma formação intermediária. In: MOURA, Dante Henrique. *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 307-343.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995*. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9099.htm>. Acesso em 20 mar. 2018. Publicada originalmente no Diário Oficial da União de 27 set. 1995.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Publicada originalmente no Diário Oficial da União de 23 dez. 1996.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.* Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Publicado originalmente no Diário Oficial da União de 18 abr. 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 436, de 2 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em 20 mai. 2018. Despacho de homologação publicado no *Diário Oficial da União* de 6 abr. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em 20 mai. 2018. Despacho de homologação publicado no Diário Oficial da União de 23 dez. 2002.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em 10 mai. 2018. Publicado originalmente no Diário Oficial da União de 26 jul. 2004.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 13.340, de 7 de agosto de 2006.* Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 20 mar. 2018. Publicada originalmente no Diário Oficial da União de 8 ago. 2006.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 dez. 1996. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em 10 out. 2018. Publicado originalmente no Diário Oficial da União de 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417>. Acesso em 20 mai. 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 set. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. *Matriz Curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Coordenação: Andréa da Silveira Passos et al. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. 362 p.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014*. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1>. Acesso em 10 mai. 2018. Publicado originalmente no Diário Oficial da União de 20 jun. 2014b.

_____. Congresso Nacional. *Lei 13.675, de 11 de junho de 2018*. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13675.htm>. Acesso em 10 mai. 2018. Publicado originalmente no Diário Oficial da União de 11 jun. 2018a.

_____. Congresso Nacional. *Lei 13.690, de 10 de julho de 2018*. Altera a Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017, que dispõe sobre a organização básica da Presidência da República e dos Ministérios, para criar o Ministério da Segurança Pública, e as Leis nos 11.134, de 15 de julho de 2005, e 9.264, de 7 de fevereiro de 1996; e revoga dispositivos da Lei nº 11.483, de 31 de maio de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13690.htm>. Acesso em 10 mai. 2018. Publicado originalmente no Diário Oficial da União de 10 jul. 2018b.

CHAISE, Ortenila de Fátima. *Educação Corporativa na Estratégia Organizacional*: capacitação de empregados públicos. 2016. 66 p. Dissertação. Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais. Instituto de Educação de Lisboa. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2016.

CIAVATTA, Maria. A historicidade da formação de tecnólogos. In: MOURA, Dante Henrique. *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 271-306.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera. Narrative Inquiry. In: Lisa M. Given (Ed.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2008. p. 542-545.

CONCIANI, Wilson; FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 40-54, nov. 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (org.). Coleção Novas Perspectivas em Línguística Aplicada. vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-12.

COSTA, Larissa Neves. *Educação Corporativa no Estado de Goiás*: o programa universidade corporativa e a formação dos servidores públicos. 2007. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

COTTA, Francis Albert. *Breve História da PMMG*. Belo Horizonte: Crisálida, 2006.

_____. *Breve história da Polícia Militar de Minas Gerais*. 2 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

CUNHA, Daisy. Linguagem e cultura escrita em situações de trabalho. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 195-217.

DEWEY, John. Arte como experiência. Organização Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de Lima; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Interacções*, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 20 mar 2018.

DÖRNYEI, Zoltán. Qualitative, quantitative and mixed methods research. In: _____. *Research methods in Applied Linguistics*: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007.

DUFF, Patricia. A. Defining, describing, and defending case study research. In: _____. *Case study research in Applied Linguistics.* New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2008. ch. 2, p. 21-59.

EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil*: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

_____. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: EBOLI, Marisa; FISCHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa; AMORIM, Wilson Aparecido Costa. *Educação corporativa*: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 140-161.

_____; COSTA, Fábio Cássio. Concepção e modelagem do projeto de educação corporativa. In: EBOLI, Marisa; FISCHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa;

AMORIM, Wilson Aparecido Costa. *Educação corporativa*: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 275-296.

FAGIANI, Cilton César; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos; FRANÇA, Robson Luiz de. Trabalho e educação no Brasil: formação humana ou para o mercado? In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. *A educação profissional no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 203-218.

FARIAS, Renata Queiroga e Melo. A Educação Corporativa e os Servidores: a experiência de Pernambuco. *Revista da AGU*. Recife, ano 7, n. 15, p. 237-261. jan./mar., 2008.

FERREIRA, Daniela E. Duarte. *Experiências de aprendizagem no contexto on-line*: narrativas de estudantes do Projeto Ingrede. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURLAN, Luiz Fernando. *Educação Corporativa*: contribuição para a competitividade. Org. Secretaria de Tecnologia Industrial. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

GALLINDO, Jussara. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissional no Brasil: história, desafios, perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 39-57.

GEE, James Paul. *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge, 2011.

_____. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. *The routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, 2015. p. 35-48.

_____. *Literacy and Education*. New York, NY: Routledge, 2015b.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2010.

GIMENEZ, Julio C. Narrative Analysis in Linguistic Research. In: *Research Methods in Linguistics*. 1 ed. Continuum Editors: L. Litosseliti, 2009. p.198-215.

GOMES, Sabrina Ramos. *Experiências de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciadas por crianças ao fazerem uso do jogo Scribblenauts Unmasked*. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2019. 108 p.

GONÇALVES, Denise dos Santos. *Marcas do gênero Boletim de Ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais*. Dissertação do Mestrado de Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2013. 223 fl.

_____. Letramentos em contexto de ensino profissional: quando identificar os efeitos do suporte facilita a apropriação do gênero. *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa + Fórum Ibero-Americano de Literacias*, 2016, Braga, Portugal. CIED/ Universidade do Minho. p. 246-254.

GOODY, Jack. (ed.) *Literacy in tradicional societies*. New York: Cambridge University Press, 1968.

_____. *The domestication of the savage mind*. New York: Cambridge University Press, 1977.

_____. *The logic of writing and the organization of society*. New York: Cambridge University Press, 1986.

_____. *The interface between the written and the oral*. New York: Cambridge University Press, 1987.

GREENFIELD, Patricia M. Oral and written language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech*, 15, p. 169-178, 1972.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographys to explore literacy as a social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; ROZ, Ivanic. *Situated literacies*: reading and writing in context. Routledge: New York, 2000. p. 7-15.

_____. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, Roger; REEVE, Fiona; HANSON, Ann; CLARKE, Julia. *Supporting Lifelong Learning*: Volume I: Perspectives on Learning: 1. Routledge: Open University Press, 2002. p. 176-187.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events. In: TANNEN, Deborah. (org.). *Spoken and written language*: exploring orality and literacy. Norwood, New Jersey, Ablex, 1982. p. 91-117.

_____. *Ways with words: language, life, and work in the communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEIDEMANN, Francisco G; MENEGASSO, Maria Ester; SALM, José Francisco. Política de educação continuada corporativa: capacitação gerencial em empresa pública. *O&S*. v. 13, n. 39, p. 131-148, out/dez. 2006.

JARVIS, Peter. *Universidades Corporativas*: nuevos modelos de aprendizaje em la sociedade global. Madri: Espanha: Ediciones Narcea, 2006.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Atlas, 1986.

KLEIMAN, Ângela. 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, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Letramento e formação do professor: quais são as práticas e exigências do local de trabalho? In: _____ (org.). *A formação do professor*: perspectiva da Linguística Aplicada. Coleção Ideias sobre Linguagem. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 39-68.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: _____ (orgs.). *Significados e significações do letramento*: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 11-25.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images:* the grammar of visual design. 1. ed. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther. *Multimodality*: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June (org.). *Essays in the verbal and visual arts*. Seatle: University of Washington Press. 1967. p. 12-44.

LIMA JUNIOR, Walter Guarnier de. *Variedade padrão*: crenças e experiências de aprendizagem de português (LM). 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. A aprendizagem do Português padrão no Ensino Fundamental: as experiências dos alunos. In: MICCOLI, Laura. (org.). *Pesquisa experimental em contextos de aprendizagem*: uma abordagem em evolução. Campinas, SP: Pontes editores, 2014. p. 213-242.

LURIA, Alexander R. *Cognitive Development:* its cultural and social foundations. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. Oralidade e letramento. In: _____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 15-43.

MATA, Lúcio Batista. *O papel de uma universidade corporativa no sistema de ensino policial no Brasil*: um estudo de caso da Academia Nacional de Polícia. 2012. 122 f.

Dissertação. (Mestrado em Administração – ênfase em Criminalística). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

MEISTER, Jeanne C. *Educação Corporativa*: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. Trad. Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MENDONÇA, Márcia; MATOS, Leonardo Luiz de Souza; SERRAO, Luiz Felipe Soares; LIMA, Luiz Henrique Magnani Xavier de; CATELLI JR., Roberto. Educação não escolar em contexto de trabalho: indícios para a educação de jovens e adultos. *Cadernos Cenpec*, v. 5, p. 5-28, 2015. Disponível em: < http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/317>. Acesso em: 14 dez. 2016.

MICCOLI, Laura. *Learning English as a Foreign Language in Brazil*: a joint investigation or learning experiences in a university classroom on going to the depth of learns' experiences. 1997. 280 f. Doctoral (Thesis). Graduate Department of Education, University os Toronto, Toronto, 1997.

_____. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006. p. 207-248.

_____. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de ensino e aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem em língua inglesa. In: KEYS, John (org.). *Da pesquisa ao ensino*: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada. Goiás: UFG, 2007. p. 25-41.

_____. Abordagens alternativas à aprendizagem de línguas estrangeiras. In: _____. *Aproximando teoria e prática para professors de língua estrangeira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p.71-95.

_____. A evolução da pesquisa experimental – uma trajetória colaborativa. In: _____. (org.). *Pesquisa experimental em contextos de aprendizagem*: uma abordagem em evolução. Campinas, SP: Pontes editores, 2014. p. 17-75.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. *Resolução nº 4.210*, de 23 de abril de 2012. Aprova as Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências. Comando-Geral: Belo Horizonte, 2012.

_____. Polícia Militar de Minas Gerais. *Edital DRH/CRS 13/2016*, de 22 de agosto de 2016. Concurso público nº 1336 para admissão ao Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar para o ano de 2017. 2016a. Disponível em <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/crs/2208201617503 9770.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2016a.

_____. Polícia Militar de Minas Gerais. *Ato de retificação nº 1 do Edital DRH/CRS 13/2016*, de 22 de agosto de 2016. Concurso público nº 1336 para admissão ao Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar para o ano de 2017. 2016b. Disponível em:

<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/sites/concurso/22122016172826 3180.pdf>. Acesso em 28 dez 2016b.

_____. Secretaria de Estado de Defesa Social. Polícia Militar de Minas Gerais. *Projeto de Análise Psicográfica e Mapeamento de Competências para a Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais*. Convênio SENASP/MJ nº 761925/2011. Belo Horizonte, 2016c.

_____. Polícia Militar de Minas Gerais. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Soldados/QPPM I 2017*: RMBH e interior. Belo Horizonte: Escola de Formação de Soldados, 2017.

MONTEIRO, Josué Antônio Azevedo. *Educação corporativa: uma proposta para a Secretaria da Fazenda do Estado do Pará*. 2009. 255 f. Dissertação. (Mestrado em Gestão Empresarial). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. Belém, 2009.

MULLER, Cláudia Cristina. *Matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação a distância*: uma proposta para as escolas de governo. 2010. 146 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

NETO, Amâncio C. dos Santos. A Escola de Aprendizes do Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica,* v. 2, n. 2, p. 25-39, nov. 2009.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. In: _____. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p 353-370, dez. 2010.

PATON, Rob; PETERS, Geoffrey; QUINTAS, Paul. *Estratégias de educação corporativa*: universidades corporativas na prática. Trad. BARANOV, U. G. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229431109.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

PAPEN, Uta. Using ethnography to study literacy in everyday life and classrooms. In: _____. *Adult literacy as social practice*: more than skills. New York: Routledge, 2005. p. 59-74.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local*. Campos dos Goytacazes/RJ, 2003. 114 f. Dissertação. (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, 2003.

PEREIRA, Lincoln Ignácio. *Educação continuada de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico*: Desenvolvimento das competências requeridas dos docentes da Escola de Formação de Soldados da Polícia Militar de Minas Gerais. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Fundação Pedro Leopoldo, MG: Pedro Leopoldo, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). *Formação para o letramento*: contextos, práticas e autores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 15-25.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique. *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 23-40.

RICARDO, Eleonora Jorge. A educação do trabalhador do conhecimento. In: _____. *Educação corporativa*: cases, reflexões e ações em educação a distância. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 3-12.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiré (orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. Práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-121.

SANTOS, Antônio Claret dos. *Universidade corporativa*: uma proposição de mudança estratégica para a educação continuada da Polícia Militar de Minas Gerais. 2005. 169 f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Mestrado em Administração e Economia. Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2005.

SANTOS, Jurandir. *Educação profissional e práticas de avaliação*. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

SCOLON, Ronald; SCOLON, Suzann. *Narrative, literacy, and face in the interethnic communication.* NJ: Norwood, Ablex, 1981.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SILVA, Anicleide Pereira. *Educação Corporativa e as tecnologias da informação e da comunicação*: o caso da Universidade Petrobrás-Campus Salvador/Taquipe. 2010. 172 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvao - Sergipe, 2010.

SILVA, Helen Camila. *Educação profissional e tecnológica na modalidade a distância:* em foco o programa SENAI Paraná. Maringá, 2015. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SILVEIRA, Zuleide S. *Contradições entre capital e trabalho*: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Niterói, 2007. 291 f. Dissertação.

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

_____. Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). *Realidades da Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Ícone, 2015. p. 145-162.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as duas facetas. *Revista Brasileira de Educação* [*on line*]. n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas públicas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

_____. [1998]. O que é letramento? In: _____. *Letramento:* um tema em três gêneros. *3. ed. 1. reimp.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012a. p. 13-25.

_____. [1998]. O que é letramento e alfabetização. In: _____. *Letramento:* um tema em três gêneros. *3. ed. 1. reimp.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b. p. 27-60.

_____. [1998]. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: _____. *Letramento:* um tema em três gêneros. *3. ed. 1. reimp.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012c. p. 61-124.

_____. [1985]. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-25.

SOUZA, Humberto Alencar Teixeira; BAMBIRRA, Raquel; SILVA, Marden; RACILAN, Marcos. Development of multiliteracies and use of affordances on *WhatsApp* - a Brazilian experience of producing a personal profile in English in audio or video format. In: EDULEARN16 - 8th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies, 2016, Barcelona. *EDULEARN16 Proceedings*. Valencia/Spain: IATED Academy, 2016. p. 3004-3014.

STARFIELD, Sue. Ethnographic research. In: PALTRIDGE, Brian; PHAKITI, Aek. *Research Methods in Applied Linguistics*: a practical resource. London: Bloomsbury Academic, 2015. p. 137-152.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Preface. In: PRINSLO, Mastin; BREIER, Mignonne (ed.). *The Social Uses of Literacy*. Cape Town: John Benjamins Publishings Co, 1993. p. 1-9.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. *Filologia e Língua Portuguesa*, n. 8, p. 465-488. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4914>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ethography of writting and reading. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *The Cambridge handbook of literacy*. New York, Cambridge University Press, 2009. p. 329-345.

_____. Entrevista. Publicada no sítio eletrônico da Universidade Federal de São João Del Rei. Em 13 set. 2010. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951> . Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. Tradução de Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

_____. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiane. Letramento – mosaico multifacetado. In: _____. (org.). *Letramento, escrita e leitura:* questões contemporâneas. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 217-228.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLOCHÍNOV, Valentin/Círculo de Bakhtin. [1979]. A interação discursiva. In: _____. *Marxixmo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 201-225.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa denominada **Gêneros textuais e letramentos na educação corporativa: experiências do profissional em formação,** desenvolvida pela pesquisadora Denise dos Santos Gonçalves, doutoranda, e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Raquel de Andrade Bambirra.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar ou retirar seu consentimento. Sua recusa em participar, ou em continuar participando, não motivará nenhum constrangimento em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O objetivo geral da pesquisa é perceber como o conhecimento sobre os gêneros textuais do ambiente profissional concorre para promoção do letramento do profissional na educação corporativa. Sua contribuição consistirá em fornecer informações sobre as formas pelas quais o policial militar ingressante na PMMG tem acesso aos gêneros textuais da instituição. Para isso, você será convidado para atividades que propiciem a coleta dessas informações, tais como participar de entrevistas e grupos focais, responder questionários, fazer breves registros escritos, fornecer, voluntariamente, textos que produzir durante o CFSd/2017. Poderão, em comum acordo entre você e a pesquisadora, ser estabelecidos canais de comunicação tais como sistemas de mensagens eletrônicas ou correio eletrônico para registros breves.

Em quaisquer das atividades da pesquisa, você poderá se recusar a responder perguntas ou a fazer manifestações que, sob sua própria avaliação, possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza.

Os encontros pessoais com a pesquisadora serão realizados nas dependências da Academia de Polícia Militar, mediante sua própria aquiescência e prévia autorização da administração da EFSd. Sua ausência ou seu atraso a qualquer uma das atividades da pesquisa não implica falta disciplinar prevista no Código de Ética e Disciplina dos Militares de Minas Gerais.

Nenhum dos encontros destinados à coleta de dados se sobreporá às atividades próprias do CFSd em que sua ausência possa acarretar prejuízos para a sua formação profissional ou que repercuta registro de ausência nas atividades escolares.

Fica garantido o sigilo para certificar a privacidade dos sujeitos de pesquisa quanto aos dados confidenciais e assegurado que tais dados não serão divulgados. Fica assegurado, ainda, que nos registros decorrentes da pesquisa, configurados na tese de doutorado resultante e nas publicações científicas decorrentes, seus dados pessoais não serão mencionados.

Após receber os esclarecimentos sobre a pesquisa, caso aceite dela participar, assine o presente documento, que se apresenta em duas vias idênticas – uma delas é sua e a outra é da pesquisadora.

Denise dos Santos Gonçalves
Pesquisadora Responsável

Eu, _____**,** declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado pela pesquisadora Denise dos Santos Gonçalves sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos que serão utilizados, sobre a confidencialidade da pesquisa e **concordo em participar da pesquisa nos termos que me foram expostos**.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou constrangimento com a pesquisadora ou com a PMMG.

Poderei consultar a pesquisadora responsável (denisegoncalves@yahoo.com) ou a orientadora do trabalho (raquelbambirra@gmail.com) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre minha participação nela.

Estou ciente de que não receberei nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa.

Os resultados obtidos durante o estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Nome completo e assinatura

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Registros sobre os procedimentos

Esclarecimentos prévios: textos podem ser operacionais, administrativos (escalas, memorandos, resoluções, mensagens eletrônicas, relatórios, postagens no ambiente da intranetpm, cartazes, normas, etc.), em suma, quaisquer textos.

As questões foram previamente apresentadas ao informante.

Gravação:

Entrevista realizada em 05 de fevereiro de 2018, às 17h20min, com _____.

O objetivo desta entrevista é obter dados sobre a experiência do entrevistado com a produção ou a recepção de textos da instituição PMMG.

Para esta entrevista, assim como para todos os procedimentos de coleta de dados da pesquisa, fica reiterado o compromisso de que será preservada a identidade do informante.

1. Durante o CFSd você já necessitou produzir algum documento em situação externa à sala de aula, mas referente aos assuntos da Instituição?

1.1 Se produziu:

- que documento produziu?
- o que gerou a necessidade de produzir o texto?
- como você obteve informações sobre como deveria produzir o texto, nos aspectos de forma e conteúdo?
- como você define a função desse texto em relação às atribuições da PMMG?
- você obteve algum retorno sobre o texto que produziu (retorno da administração, do destinatário, etc.)?

2. Durante o CFSd você já necessitou ler algum documento em situação externa à sala de aula, mas referente aos assuntos da Instituição?

2.1 Se leu:

- que texto leu?

- o que gerou a necessidade de ler o texto?

- como você define a função desse texto em relação às atribuições da PMMG?

- você necessitou adotar algum procedimento (cumprir algo, portar-se de alguma maneira, etc.) em razão do conteúdo do texto?

- como você descreve o seu entendimento sobre o conteúdo do texto (compreendeu facilmente a mensagem)?

3. No período de 8 de dezembro de 2017 a 1º de janeiro de 2018, você participou das Práticas Operacionais I, atividade curricular do curso.

3.1 Nesse período, presenciou ou participou da produção de algum documento institucional?

3.2 Se presenciou ou participou:

- a qual texto você se refere?

- o que gerou a necessidade de produzir o texto?

- quem produziu o texto?

- como você participou ou acompanhou a produção?

- você obteve algum retorno sobre o texto produzido (retorno da administração, do destinatário, etc.)?

- como você define a função desse texto em relação às atribuições da PMMG?

APÊNDICE C – Questionário *on-line*

(continua)

Convite para participar da pesquisa Gêneros e Letramentos na educação corporativa: experiências do profissional em formação

Prezado Sd 2ª Cl PM,

você foi convidado a acessar este formulário em razão de ser discente do Curso de Formação de Soldados QPPM I, desenvolvido pela Escola de Formação de Soldados.

Solicito que você leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo, no qual são apresentadas informações sobre a pesquisa e sobre a coleta de dados.

Caso concorde com o Termo, preencha o questionário que se segue. Esse procedimento levará, aproximadamente, cinco minutos.

Em razão dos procedimentos estabelecidos para a coleta, o questionário estará disponível para preenchimento até o dia 05 de abril de 2018.

Muito obrigada,

Denise Gonçalves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O questionário que se segue faz parte da coleta de dados para a pesquisa de Doutorado intitulada Gêneros e letramentos na educação corporativa: experiências do profissional em formação, desenvolvida pela pesquisadora Denise dos Santos Gonçalves, doutoranda, e orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Raquel de Andrade Bambirra, ambas do Programa de Pos-Graduação em Estudos de Linguagens Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Você está sendo convidado a responder ao questionário que se segue e, dessa forma, fornecer dados que contribuirão para a investigação sobre as maneiras pelas quais o Soldado em formação tem acesso aos gêneros textuais da Polícia Militar de Minas Gerais.

Sua participação não é obrigatória, não tem vínculos com suas atividades do CFSd QPPM I, não tem custos e não implica retornos financeiros.

Asseguro que, em nenhuma hipótese, sua identificação pessoal será exposta, na fase de coleta de dados, da formalização da pesquisa, nas publicações decorrentes ou em quaisquer outras situações. Somente as respostas serão apresentadas na pesquisa e em quaisquer outras divulgações científicas dela decorrentes.

O preenchimento do questionário demandará aproximadamente cinco minutos, e sua participação será muito valiosa para a pesquisa. Acreditamos que os resultados do trabalho poderão contribuir para o aprimoramento das atividades que visam a formar os profissionais da PMMG.

Muito obrigada,

Denise Gonçalves

*Obrigatório

APÊNDICE C – Questionário *on-line*

(continua)

1. **1. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado acima?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim (continue a preencher o questionário)
- Não (não continue a preencher)

2. **2. Você é discente do Curso de Formação de Soldados (CFSd) da Academia de Polícia Militar (APM) em realização na Escola de Formação de Soldados da PMMG?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Esclarecimentos para as próximas questões:

Quando falamos de "documentos produzidos em situação real":

a. estamos nos referindo a documentos que não foram produzidos em sala de aula para as atividades didáticas (provas, exercícios, trabalhos) das disciplinas;

b. a expressão "documento produzido em situação real" refere-se a qualquer documento real produzido por você em razão do emprego interno ou externo à APM, ou mesmo em razão de outras necessidades administrativas e individuais;

c. podem ser documentos produzidos em livros, digitados, manuscritos, para fins da administração da sua vida escolar ou funcional, em razão dos empregos operacionais, etc.

3. **3. Durante o CFSd você precisou produzir algum documento institucional em situação real? (Obs. São documentos reais aqueles que não foram produzidos para fins didáticos - exercícios, provas e trabalhos. Se tiver dúvidas, reveja os esclarecimentos apresentados acima)** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim (siga para a questão 4)
- Não (siga para a questão 6)

4. **4. Se você respondeu "sim" na questão anterior, cite os documentos institucionais que você precisou produzir, durante o CFSd, em situação real (diferente das atividades didáticas).**

APÊNDICE C – Questionário *on-line*

5. **5. Se desejar, utilize o espaço abaixo para incluir esclarecimentos sobre as situações em que precisou produzir documentos em situação real durante o CFSd.**

6. **6. Caso deseje receber informações sobre os resultados desta pesquisa, inclua seu endereço de e-mail no espaço abaixo.**

Powered by
Google Forms

APÊNDICE D – Roteiro de perguntas do grupo focal

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Gravação

Grupo focal realizado em _____, iniciado às _____, com os informantes _____, _____ e _____.

O objetivo desta atividade é obter dados sobre as experiências dos informantes com a produção ou a recepção de textos da instituição PMMG, durante o CFSd, e suas reflexões sobre esse processo.

Para esta atividade, assim como para todos os procedimentos de coleta de dados da pesquisa, fica reiterado o compromisso de que serão preservadas as identidades dos informantes.

Esclarecimentos

- Documentos produzidos em situação real são aqueles que não foram produzidos com fins acadêmicos, como trabalhos, provas ou outras atividades didáticas das disciplinas do curso. São documentos operacionais, administrativos ou disciplinares produzidos em razão das diversas necessidades que o Sd 2ª Cl PM vivencia na instituição.

- Consideramos a contribuição das diversas disciplinas para a produção textual porque nelas é possível que sejam construídos conhecimentos não somente sobre os gêneros institucionais, mas também sobre as práticas policiais (administrativas, operacionais e disciplinares) que serão constadas nos documentos.

1. Como foi para vocês o processo de decisão sobre ingressar na PMMG nas funções de Soldado?

- Já haviam feito outras tentativas? Quando? Como foi?

2. Qual o papel das diversas disciplinas do CFSd nas experiências que vocês vivenciaram na produção de documentos reais durante o CFSd? Comentem com exemplos.

- A maneira como ocorre a produção de documentos em situação real é coerente com as expectativas geradas pelos estudos das diversas disciplinas?

- Em alguma disciplina diferente de Redação Operacional foram abordados documentos operacionais com objeto de estudos? Se sim, em quais disciplinas, quais documentos, como foi abordagem?

3. Como os discentes do CFSd se organizam (buscam informações sobre os textos, etc.) para produzir documentos em situações reais, em razão das necessidades administrativas, disciplinares ou operacionais, durante o curso?

4. Qual o papel dos profissionais formados da PMMG nas experiências que vocês vivenciaram na produção de documentos reais, operacionais, administrativos ou disciplinares, durante o CFSd?

- Há casos em que vocês observaram a produção textual de profissionais formados?

- Há casos em que os profissionais formados influenciaram a produção textual?

5. As experiências que vocês vivenciaram para produzir documentos em situação real durante o CFSd contribuíram para a aprendizagem sobre as diversas atividades desenvolvidas pelo Soldado da PMMG? Por que? Comentem com exemplos, se houver.

- Qual é a importância dos documentos produzidos pelos policiais militares em geral para as atividades desenvolvidas pela PMMG?

- Qual é a importância dos documentos produzidos pelos Soldados para as atividades desenvolvidas pela PMMG?

6. Qual a expectativa de vocês a respeito das necessidades que vivenciarão para produzir textos como Soldados 1ª Classe considerando os conhecimentos que já construíram no CFSd?

- Em que situações necessitarão produzir documentos?

- Como buscarão informações sobre esses documentos?

7. Para o Soldado 1ª Classe, qual é a importância de dominar a produção dos documentos institucionais?