



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ELIANE FEITOZA OLIVEIRA

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS: *O*
GERENCIAMENTO DE VOZES EM RESENHAS E
ARTIGOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS POR ALUNOS
*UNIVERSITÁRIOS***

**CAMPINAS,
2015**



ELIANE FEITOZA OLIVEIRA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: *O GERENCIAMENTO DE
VOZES EM RESENHAS E ARTIGOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS
POR ALUNOS UNIVERSITÁRIOS*

*Tese de doutorado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada, na área de Língua Materna.*

Orientadora: PROF.^a DR.^a RAQUEL SALEK FIAD

Este exemplar corresponde à versão final da tese
defendida pela aluna Eliane Feitoza Oliveira e orientada
pela Professora Doutora Raquel Salek Fiad.

CAMPINAS,

2015

Agência: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.
Número do processo: 141328/2011-8.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Haroldo Batista da Silva - CRB 5470

Oliveira, Eliane Feitoza, 1979-
OL4L Letramentos acadêmicos : o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários / Eliane Feitoza Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2015.

Orientador: Raquel Salek Fiad.
Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Estudantes universitários. 2. Redação acadêmica. 3. Letramento. 4. Gêneros discursivos. 5. Ensino superior - Brasil. I. Fiad, Raquel Salek, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Academic literacies: the management of voices in review and scientific articles produced by university students

Palavras-chave em inglês:

College students

Academic writing

Literacy

Discursive genres

Education, Higher - Brazil

Área de concentração: Língua Materna

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Raquel Salek Fiad [Orientadora]

Adriana Fischer

Luiz André Neves de Brito

Ludmila Thomé de Andrade

Jane Quintiliano Guimarães Silva

Data de defesa: 20-08-2015

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

COMISSÃO EXAMINADORA

RAQUEL SALEK FIAD

ADRIANA FISCHER

LUIZ ANDRÉ NEVES DE BRITO

LUDMILA THOMÉ DE ANDRADE

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA

TEREZINHA DE JESUS MACHADO MAHER

ANA LUCIA GUEDES PINTO

A ata de defesa, com as respectivas assinaturas dos membros, encontra-se no processo de vida acadêmica da aluna.

Esta tese é dedicada, com muita estima e saudades, à Professora Sylvia Bueno Terzi (*in memoriam*). Além do privilégio de tê-la como professora na pós-graduação, concedeu-me a honra de ser a última orientação da sua intensa carreira acadêmica. Agradeço pelo aprendizado nas aulas, pelos papos durante o período de orientação da dissertação de mestrado, pelo cuidado, pelo trato, pelas concordâncias e discordâncias, pelo olhar carinhoso e, notadamente, pela postura e figura humana que foi.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo tudo.

À Raquel Salek Fiad, querida professora e orientadora, pela orientação deste trabalho, pela experiência compartilhada comigo e com os colegas do grupo de pesquisa, pela simplicidade e, essencialmente, pela confiança.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, auxílio e compreensão para que este trabalho pudesse ser concretizado. A vocês, minha eterna gratidão.

À Professora Adriana Fischer, por todas as contribuições durante minha trajetória no doutorado.

Ao Professor Luiz André Neves de Brito, pelas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Teca, pela orientação na qualificação fora de área.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação do IEL, Cláudio, Rose e Miguel, pelo apoio, paciência e atenção.

À minha família, meu grande e verdadeiro amor. Aos meus pais, Maria das Graças e Elias, pelo amor incondicional. Aos meus irmãos, Beto, Wilson e Danilo, pelo amor, confiança e parceria de sempre. À tia Irailde, pelos conselhos, paciência e boa comida. Aos meus sobrinhos, Elias, Tatá, Bina, Dudu, Ingrid, Manu e Carlos Martins, que nos dão muita alegria e iluminam minha família. Às minhas cunhadas, Vânia, Alessandra e Néia, por terem me dado, com os meus irmãos, as minhas eternas crianças.

Aos amigos do curso de doutorado, Flávia Sordi, Ângela Fuza, Shirlei Neves, Eliane Pasquotte-Vieira, Lucas Maciel, Nathalie Letouzé, Marcela Lima, pelo tempo que passamos juntos, assistindo às aulas, indo a congressos, debatendo, aprendendo ou, até mesmo, batendo um bom papo pelos arredores do IEL.

Aos amigos do IEL, Mariana Lima e Guilherme Kawashi, pelos diálogos inteligentes, descontraídos e “lúcidos”.

Aos amigos Daniel Aguiar, Felipe Maia, Ma Vie e Sol Garcia, pelo apoio nas horas alegres e nas horas difíceis.

Aos colegas e amigos de trabalho, Adriana Vieira e Vlademir Yrigoyen, pelos cafezinhos, partilha de saberes e de experiências.

Ao Cristiano, pelos momentos de leveza e pelas conversas “animadas” na reta final desta pesquisa.

Ao CNPq, pelo apoio e incentivo por meio da bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa analisa como alunos universitários mobilizam recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes em dois gêneros acadêmicos, a saber, a resenha e o artigo científico. Para a constituição do *corpus* analisado nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva longitudinal de geração dos registros. Assim, tomamos como universo empírico de pesquisa uma sala de aula do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo, na qual, durante o período de três anos, recolhemos as resenhas e os artigos científicos produzidos por três alunos do referido curso. Durante esse período, gravamos entrevistas semiestruturadas sobre as histórias de letramento dos alunos, as expectativas em relação ao que teriam de produzir, em termos de textos escritos na universidade, as percepções sobre algumas atividades de escrita desenvolvidas ao longo e ao fim do curso, bem como gravamos as aulas nas quais obtiveram orientações sobre a escrita do artigo científico, solicitado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Segundo Street (1993), se queremos realmente entender as práticas de letramento de determinado contexto, é primordial que voltemos o nosso olhar para o indivíduo, e é por isso que, nesta pesquisa, a análise de como os alunos mobilizam recursos linguístico-discursivos na resenha e no artigo dá-se em relação à transcrição de seus relatos orais e das aulas, nas quais foram dadas orientações para a escrita do artigo científico. Seguindo as postulações de Bhatia (2004) e Swales (1990), as resenhas e os artigos produzidos pelos alunos não foram analisados de forma isolada, pois partimos do pressuposto de que os gêneros não podem ser analisados e ensinados como formas estanques, mas a partir das relações que mantêm uns com os outros, visto que, no contexto acadêmico, alguns gêneros podem atuar nos bastidores da produção de outros gêneros, e isso, de algum modo, foi constatado neste trabalho. Para interpretação e análise dos registros, nos apoiamos na articulação de duas abordagens teóricas principais: (1) nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996, entre outros), mais precisamente nas postulações da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; 2008; JONES; TURNER, STREET, 1999; WINGATE, 2012, entre outros); (2) nas abordagens teóricas dos gêneros do discurso e de estudos que visam ao ensino e/ou à análise de gêneros acadêmicos (SWALES, 1990; MILLER, 1984; MATENCIO, 2002; 2003; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BEZERRA, 2002; 2009, entre outros). Para recolha e geração dos registros, foram adotados métodos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Esse tipo de pesquisa configurou-se como um instrumental de geração e análise de registros que nos permitiu estabelecer relações entre as histórias de letramento, práticas e percepções dos informantes da pesquisa, práticas da esfera acadêmica, características da escrita acadêmica e as orientações didáticas que os alunos recebem para redigir os gêneros acadêmicos. Com base nos registros analisados, foi possível identificar que a forma com a qual os alunos promovem o gerenciamento de vozes em seus textos tem a ver não só com o conhecimento que têm ou não sobre as convenções da escrita acadêmica, mas com suas histórias de letramento, com os modelos de letramento a que foram submetidos no contexto universitário e as práticas, mais precisamente com a prática do mistério, que os professores adotaram para ensinar os gêneros. A análise ainda nos dá indícios sobre como os alunos, ao não terem orientações didáticas precisas sobre o processo de gerenciamento de

vozes em gêneros acadêmicos, constroem conhecimentos sobre esse aspecto. Os registros coligidos e analisados também indicam quais são as necessidades específicas de ensino e aprendizagem de nossos informantes, quando o assunto é o gerenciamento de vozes, e como e porque essas necessidades não são contempladas em sala de aula. Concluimos que o que os alunos fazem ao produzir gêneros acadêmicos e as orientações didáticas que recebem dos professores, seja em forma de observações ou correções sobre seus textos, seja em aulas expositivas, sofre influências de fatores institucionais, e não considerar isso pode obscurecer a análise da escrita praticada por alunos universitários.

Palavras-chave: Alunos Universitários; Escrita Acadêmica; Gêneros Acadêmicos; Resenha; Artigo Científico; Recursos linguístico-discursivos; Gerenciamento de vozes.

ABSTRACT

The present research analyses how university students mobilize the linguistic-discursive resources that textualize the voices management in two academic genres, which are: the review and the scientific article. Constituting the analyzed corpus in this research, we adopted a longitudinal perspective of registers generation. In this way, we have taken as empiric universe of the research a languages course class room from a private university in São Paulo city, in which during a three year's period, we collected the reviews and the scientific articles produced by three students of the course. During this period, we recorded semistructured interviews on the students' literacy stories, their expectations related to what they would produce in terms of written texts at the university, the understanding of some written activities developed during and at the end of the course; we also recorded classes in which the students had directions about how to write a scientific article asked as Term Paper. According to Street (1993), if we want really understand the Literacy practices in a certain context, it is primordial to look back to the individual, and because of that, in this research, the analysis of how the students mobilize the linguistic-discursive resources in the review and in the article happen in relation to the transcription of their oral narratives and also to the classes, in which they were given directions for a scientific article writing. According to Bhatia (2004) and Swales (1990) postulations, the review and articles produced by the students were not analyzed separately, because we depart from the purpose that genres can't be analyzed and taught as stagnant forms, but from the relations they keep each others, once in the academic context, some genres can act in the production backstage of other genres, and this, somehow, was proved in this work. To the registers interpretation and analysis, we supported ourselves in two main theoretical approaches: (1) in the New Literacy Studies (Street, 1984; GEE, 1996, among others) more precisely in the postulations of the theoretical segment of the Academic Literacies (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; 2008; JONES, TURNER, STREET, 1999, WINGATE, 2012, among others); (2) in the theoretical approaches of genres and studies that aim the teaching and/or the academic genres analysis (SWALES, 1990; MILLER, 1984; MATENCIO 2002, 2003; BHATIA 2004; MOTTA-ROTH; HENDGES 2010; BEZERRA 2002; 2009, among others). Collecting and register generation, qualitative research methods of ethnographic matrix were adopted. This kind of research figured out as a register generation and analysis that permitted us to establish relations among literacy stories, practices and perceptions of the research informants, academic sphere practices, academic writing characteristics, and the didactic guidelines that the students receive to produce the academic genres. Based on the analyzed registers, it was possible to identify that the form with which the students promote the voices management in their texts, has to do not only with the knowledge they have or don't about the academic writing conventions, but with the literacy stories, with the literacy models they were presented to in the university context and practices, more precisely with the ministry practice that the teachers adopted to teach the genres as well. The analysis give us clues on how the students, when not having precise didactic guidelines on the voices management process in the academic genres, build knowledge on this aspect. The collected and analyzed protocols also indicate what are the learning and teaching specific necessities of our informers, when dealing with voices

management and how and why these necessities are not supplied in the class room. We conclude that the students do when producing academic genres, and the didactic guidelines they receive from the teachers, in form of observations or corrections of their texts or in expositive classes, suffer influences of the institutional factors, and if we do not consider this it can darken the writing analysis made by the university students.

Keywords: University Students; Academic Writing; Academic Genres; Review; Scientific Article; Linguistic-Discursive Resources; Voices Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: intervalos de tempo da geração dos registros orais e constituição do corpus escrito.

Quadro 2: estrutura retórica do artigo científico.

Quadro 3: estrutura retórica da resenha.

Quadro 4: resenhas dos participantes da pesquisa.

Quadro 5: síntese dos recursos-linguístico discursivos presentes nas resenhas de *A1*.

Quadro 6: síntese dos recursos-linguístico discursivos que emergiram dos textos de *A1*.

Quadro 7: síntese dos recursos-linguístico discursivos presentes nas resenhas de *A2*

Quadro 8: síntese dos recursos-linguístico discursivos que emergiram dos textos de *A2*.

Quadro 9: síntese dos recursos-linguístico discursivos presentes nas resenhas de *A3*.

Quadro 10: síntese dos recursos-linguístico discursivos que emergiram dos textos de *A3*.

Quadro 11: ocorrência de citações literais no artigo de *A1*.

Quadro 12: ocorrência da expressão *segundo* seguida de citação integral no artigo de *A2*.

Quadro 13: ocorrência de recursos linguístico-discursivos no artigo de *A3*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	41
ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA, REFERENCIAL METODOLÓGICO E GERAÇÃO DOS REGISTROS	41
1.1 A escolha do objeto de pesquisa	41
1.2 O enquadre da pesquisa na área da Linguística Aplicada	42
1.3 Abordagem qualitativa de cunho etnográfico.....	44
1.4 Geração dos registros empíricos: o aspecto longitudinal da pesquisa.....	48
1.4.1 Etapas da geração dos registros	49
1.4.2 Procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos registros	51
1.4.3 Seleção e análise dos registros	57
1.5 O contexto da pesquisa.....	59
1.5.1 Os participantes da pesquisa	60
CAPÍTULO 2	63
GÊNERO, INTER-RELAÇÕES GENÉRICAS, CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS ACADÊMICOS	63
2.1 A noção de gênero do discurso e as suas diferentes abordagens	63
2.2 Abordagens atuais de gênero	65
2.2.1 A concepção de gênero para os ERG	73
2.3 As inter-relações entre os gêneros do discurso	79
2.4.1 Caracterização do artigo científico	88
2.4.1.1 Características linguístico-discursivas e estrutura retórica da seção teórica do artigo científico	91
2.4.2 Estrutura retórica da resenha	96
2.4.2.1 Organização retórica das resenhas dos informantes da pesquisa.....	98
2.4.2.2 Características linguístico-discursivas da resenha e as relações do gênero com o artigo científico	114

CAPÍTULO 3	118
NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO	118
3.1 A compreensão do termo letramento nesta pesquisa	119
3.2 Os Estudos do Letramento e os Novos Estudos do Letramento.....	122
3.2.1 Pesquisas seminais dos Novos Estudos do Letramento e seus principais pressupostos teóricos	124
3.3 A vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos.....	128
3.4 Abordagens sobre a escrita no ensino superior	132
3.4.1 Os letramentos acadêmicos e os gêneros do discurso	136
3.5 A emergência da prática do mistério no processo de letramento acadêmico	141
3.6 A compreensão das práticas escriturais a partir do conceito de história do texto	145
CAPÍTULO 4.....	149
HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	149
4.1 A história pregressa de letramento dos participantes da pesquisa.....	150
4.2 Percepções dos alunos sobre as práticas escriturais do curso de Letras	167
4.3 Percepções dos alunos sobre o que produziram no curso de Letras.....	177
CAPÍTULO 5	189
ANÁLISE DAS RESENHAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	189
5.1 Os recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes na resenha e os textos dos participantes da pesquisa	190
5.2 Análise das resenhas dos participantes da pesquisa.....	194
5.2.1 Análise das resenhas de A1	195
5.2.2 Análise das resenhas de A2	213
CAPÍTULO 6.....	260
ANÁLISE DA SEÇÃO TEÓRICA DOS ARTIGOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	260
6.1 Informações adotadas para análise da seção teórica dos artigos	260

6.1.1 O Artigo de A1	268
6.1.2 O Artigo de A2	276
6.1.3 O Artigo de A3	282
6.2 Análise das aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico	289
6.3 Percepções dos alunos sobre as orientações que obtiveram para redigir o artigo	305
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	311
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	320
ANEXOS	332
Anexo A — Resenhas de A1	333
Anexo B — Resenhas de A2.....	348
Anexo C — Resenhas de A3	380
Anexo D — Textos-Fonte de R1 e R2	397
Anexo E — Artigo de A1.....	406
Anexo F — Artigo de A2.....	425
Anexo G — Artigo de A3	449

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a compreensão de como alunos universitários promovem o gerenciamento de vozes ou a divisão de responsabilidades em suas produções, no que diz respeito ao uso que fazem de recursos linguístico-discursivos¹, visto que a forma com a qual promovem o gerenciamento de vozes pode sinalizar mudanças em sua escrita durante um período de sua vida acadêmica. Para se chegar a tal compreensão, tomamos como universo empírico de pesquisa uma sala de aula do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo, na qual recolhemos, durante o período de aproximadamente três anos e meio, os textos produzidos por três alunos² bolsistas do referido curso, mais precisamente as resenhas e o artigo científico, que foi requisitado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e gravamos entrevistas semiestruturadas sobre: a história pregressa de letramento deles; as expectativas em relação ao que teriam de produzir, em termos de textos escritos na universidade, e as percepções sobre algumas atividades de escrita desenvolvidas ao longo deste período.

Para compreender a forma com a qual os estudantes mobilizam recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, tomamos por base a concepção de escrita como prática social. Essa concepção, desenvolvida no âmbito da área dos Novos Estudos do Letramento, cujos pesquisadores - têm forte orientação social e etnográfica, concebe a escrita como uma prática social de natureza

¹ Neste trabalho, o termo recursos linguístico-discursivos refere-se a unidades de linguagem que, em gêneros como o artigo científico, resenha e resumo, marcam as posições enunciativas do enunciador e de outras vozes (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Ou seja, o termo refere-se ao efeito de sentido que algumas categorias gramaticais, como verbos de dizer, adjetivos avaliativos, modalizadores, etc., assumem nesses gêneros para atingir certos objetivos comunicativos, tais como: delimitar a opinião do escrevente frente ao que lê e delimitar o pensamento dos autores de textos-fonte de resenhas, resumos e seção teórica do artigo científico. Já a noção de “gerenciamento de vozes” ou de “responsabilidade enunciativa”, tomados por Machado e Cristovão (2006) e Matencio (2002), corresponde aos termos bakhtinianos, a qual identifica o ser como algo que nos fala, ou seja, como ser expressivo e falante, que orquestra ou gerencia diferentes vozes para produzir sentido por meio da linguagem, daí advém o conceito de polifonia. Vale salientar que, na literatura especializada, não há um consenso sobre a noção de responsabilidade enunciativa, conforme apontam Rodrigues, Passeggi e Neto, citando outros autores: “Para Culioli (1971, p. 4031), “toda enunciação supõe responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador”, ou seja, assenta-se no critério de asserção. No entanto, para Nolke, Flottum e Norén (2004), os proponentes da Teoria Escandinava da Polifonia Linguística –ScaPoLine –, assumir a responsabilidade enunciativa é ser fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade. Para Rabatel (2008, p.21), “o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu ponto de vista tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, ou seja, através da seleção, combinação, atualização do material linguístico.” (RODRIGUES, PASSEGGI, NETO, 2010, p. 153).

Vale salientar que na literatura especializada não há consenso sobre os termos “gerenciamento de vozes” ou “responsabilidade enunciativa”, quando esses termos referem-se às vozes do texto.

² Os participantes desta pesquisa serão melhores descritos no capítulo de metodologia deste trabalho.

situada que se manifesta em diferentes gêneros do discurso – sendo que as práticas escriturais são determinadas pelos valores, crenças, convenções, ideologias, relações de poder e propósitos das mais variadas esferas sociais da atividade humana das quais as pessoas participam (BARTON *et al.*, 2000; GEE, 1996; STREET, 1984, entre outros).

Em outras palavras, dentro dessa perspectiva, a prática de escrita é uma atividade que procura responder às expectativas de determinada instituição social, bem como a de seus membros. Acreditamos que para compreender as demandas e formas de escrita de determinada esfera se faz necessário, entre outros fatores, correlacionar a atividade de escrita ao contexto social-histórico-institucional do qual ela emerge, pois, entendemos que as práticas escriturais de determinado grupo só podem ser analisadas a partir de uma dimensão cultural e social mais ampla, uma vez que não abrangem apenas as convenções de escrita, mas também os significados particulares que assumem em situações, grupos e instituições sociais nas quais se inscrevem. Deste modo, nesta pesquisa, procuramos entender, em um primeiro momento e de maneira breve, qual é a situação atual das instituições particulares de ensino superior no Brasil, tendo em vista o nosso universo empírico de pesquisa e os nossos informantes, e como se dá o ensino dos gêneros acadêmicos em nosso contexto de pesquisa para, posteriormente, apresentar a justificativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a organização desta tese.

O Ensino Superior Privado no Brasil

O ensino superior no Brasil tem passado, nos últimos anos, por algumas transformações, principalmente no que diz respeito ao acesso dado às classes menos favorecidas. Até pouco tempo atrás, fazer um curso superior era uma realidade distante para grande parte dos brasileiros, visto que, o acesso às universidades restringia-se às pessoas com maior poder aquisitivo, pois, se não garantissem vaga nas instituições públicas, não teriam condições de arcar com as despesas de uma universidade particular. No entanto, atualmente, o Brasil tem mais estudantes universitários das classes C e D do que da A. Segundo os dados do instituto Data Popular, e, de acordo com o Censo da Educação Superior realizado pelo Ministério da Educação (MEC), 73,7% dos estudantes matriculados em 2011 nesse nível de ensino estavam no setor privado³.

³ Informações disponíveis no site do jornal Brasil de Fato, edição de 531, de 2 a 8 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/12822>>.

Essa mudança deve-se, entre outros fatores, a alguns programas de incentivo do Governo Federal – como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) – que possibilitaram, nos últimos anos, o ingresso dos alunos de baixa renda nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O objetivo do ProUni, programa implementado no ano de 2004, é oferecer bolsas parciais ou integrais, em instituições particulares, a alunos de baixa renda. Já o Fies⁴, criado em 1999, além de financiar parcial ou totalmente a graduação de estudantes de baixa renda, matriculados em IES particulares, estipula um período de 18 meses, após a colação de grau, para que o graduado comece a pagar o financiamento. Em nosso contexto de pesquisa, a maioria dos alunos têm contratos com esses programas, inclusive, os três informantes do presente estudo.

A criação desses programas é fruto das reformas realizadas na educação superior, durante a década de 90 e meados dos anos 2000. Essas reformas foram guiadas pelas diretrizes do ajuste neoliberal⁵, que impõe aos países da América Latina, através de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM)⁶, a reestruturação educacional, no que concerne à diversificação de instituições de ensino superior e à expansão desse nível de ensino através das IES privadas, a fim de atender as demandas mercadológicas, conforme recomenda o documento *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*⁷:

⁴Em 1º de julho de 2014, o Fies foi ampliado para a pós-graduação, para os cursos de Mestrado e Doutorado.

⁵O ajuste neoliberal, segundo Maciel (2008, p.60), “é um dos constituintes que surge pela necessidade de solucionar a crise do sistema capitalista mundial”, mas que mantém a mesma ideologia desse sistema econômico: o acúmulo do capital. Esse sistema, que impactou nos países da América Latina na década de 1990, atribui a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas ao próprio Estado – que, da perspectiva neoliberal, produziu um setor público ineficiente, diferente do setor privado, que desenvolve as atividades de forma eficiente, prezando pela qualidade. Por isso que, nesse sistema, os serviços públicos e sociais, inclusive a educação, devem ficar a mercê da exploração do mercado capitalista e direcionar suas ações e metas com vistas à reprodução do capital. (SOARES, 2001).

⁶O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, bem como o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods, sediada nos Estados Unidos da América. O objetivo inicial da criação do BM foi o da reconstrução das economias dos países europeus, que foram afetadas pela II Guerra Mundial. Porém, a partir de meados da década de 1950, o BM redirecionou suas atividades, concedendo assistência financeira, por meio de empréstimos, e técnica aos países em desenvolvimento. Na década de 1960, o BM voltou o seu foco para a área da educação, a fim de traçar diretrizes para assuntos de origem técnica (BORGES, 2010).

⁷Documento produzido pelo Banco Mundial, que traça algumas diretrizes para a reformulação das políticas educacionais voltadas para o ensino superior nos países da América Latina, África e Ásia. A proposta de promover algumas reformulações no ensino superior baseou-se em um diagnóstico que aponta para uma crise nesse nível de ensino, principalmente nos países em desenvolvimento. O diagnóstico feito pelo Banco Mundial focaliza os seguintes aspectos: qualidade da investigação no âmbito universitário; acesso das classes menos favorecidas a esse nível de ensino; diminuição dos gastos públicos por estudante; relação deficitária entre discentes e docentes; duplicação de programas de incentivo; altas taxas de evasão e repetência.

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Além das diretrizes para a diferenciação das instituições e expansão do ensino via instituições privadas, o documento aponta quais são as reformas que os governos devem fazer para elevar a qualidade e a eficiência do ensino superior através da captação de recursos privados, o que reduziria os gastos públicos com esse nível de ensino, principalmente com as IES públicas:

a experiência demonstra que se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de recursos de ex-alunos; utilização de fontes externas; realização de outras atividades que gerem receitas. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44 e 69).

Nas palavras de Borges (2010, p.370), o Banco Mundial, no que concerne à diferenciação institucional, responsabiliza as universidades pela investigação básica e de caráter interdisciplinar, e as instituições não universitárias, “pela investigação aplicada [...], pois o modelo tradicional de universidade eurocêntrica, baseada na pesquisa [...], é considerado custoso e pouco apropriado às necessidades do progresso econômico e social”. Além disso, o Banco Mundial

recomenda o desenvolvimento de instituições não universitárias, pois estas são consideradas menos custosas e vinculam-se às necessidades do mercado de trabalho. Além disso, essas instituições podem satisfazer às demandas de acesso à educação superior de grupos menos privilegiados, sem onerar o Estado, pois a sua oferta é realizada, sobretudo, pelo setor privado. Na perspectiva do Banco, o Estado não deixa de investir na educação superior, mas têm as suas tarefas reformuladas, passando a se concentrar na creditação, fiscalização e avaliação das instituições privadas e na supervisão do sistema público e privado. As instituições privadas assumem a função de complementar o Estado na oferta de educação superior. (BORGES, 2010, p.370).

Essas diretrizes para diferenciação institucional e as recomendações para o desenvolvimento de instituições privadas tiveram reflexos em um dos principais documentos que rege a educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 – que, no art. 20, define os tipos de

instituições privadas (as particulares, de controle empresarial e com fins lucrativos; as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas, sem fins lucrativos).

Alguns decretos promoveram alterações na LDB, no que diz respeito à redefinição dos tipos de instituições privadas, porém foi o Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, que consolidou a expansão dessas instituições, definiu as novas regras de organização e avaliação das IES e as reagrupou em três conjuntos (i- universidades; ii - centros universitários; iii - faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e/ou escolas superiores).

Em meados de 2000, a reforma que incentiva a privatização do ensino superior teve continuidade, principalmente com a criação das seguintes Leis e Decreto:

- Lei n.º 11.079, de 30/12/2004, que instituiu a Parceria Público Privada;
- Lei n.º 11.096/05, que criou o ProUni;
- Decreto Presidencial n.º 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação à distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro.

Com base no que dizem essas Leis e Decretos e nas orientações do Banco Mundial, pode-se afirmar que a política neoliberal voltada para a educação de nível superior incentiva a expansão do ensino via iniciativa privada e recomenda que haja uma cobrança generalizada através de mecanismos de apoio (bolsas de estudo, empréstimos, facilitação em financiamentos estudantis para estudantes de baixa renda – daí advém a criação do FIES e do ProUni). As diretrizes do Banco Mundial, que reforçam e disseminam os princípios neoliberais, ainda, objetivam: ajustar a educação a um novo tipo de Estado capaz de reduzir os investimentos em serviços públicos; avaliar a eficiência do ensino, enfatizando a quantidade de pessoas matriculadas no Ensino Superior; fazer a privatização desse nível de ensino através de incentivos para as instituições privadas (SOBRINHO, 1999).

Esses incentivos propiciaram a multiplicação das IES particulares nos últimos anos, visto que elas ganharam isenção de impostos e grande repasse de recursos públicos, através do Fies e do ProUni. Assim, a fim de abrir turmas e receber os proventos advindos do governo federal que, posteriormente, serão pagos pelos alunos bolsistas, essas instituições realizam vários processos seletivos durante o ano, cujos critérios de seleção acabam não sendo tão rigorosos, pois a intenção delas é a de que os alunos efetivem a matrícula. Além disso, os alunos que se candidatam e são aceitos para uma vaga nessas instituições apresentam

dificuldades diversas, principalmente no que diz respeito aos tipos de letramentos exigidos para ingressar em um curso universitário – dado que também faz com que os critérios de seleção não sejam rigorosos, pois caso fossem, o número de matriculados seria baixo e as IES particulares teriam um baixo repasse de verbas públicas. Com base em nossa experiência docente, pode-se dizer que as avaliações que são aplicadas durante o curso, bem como as correções que incidem sobre as produções escriturais dos alunos, também não são rigorosas, pois essa é uma forma de garantir a permanência do aluno no curso e, assim, o repasse de verbas.

Com base no exposto, vale salientar que a nossa intenção, no presente estudo, não é a de fazer uma análise sobre os impactos do ajuste neoliberal na educação brasileira, nem entrar no mérito da discussão das reais finalidades dessas instituições para com esses alunos ou na discussão de que o governo federal, através dessas bolsas de incentivo e das parcerias feitas com as IES particulares, apenas prioriza o aumento do número de universitários no Brasil para satisfazer às determinações do Banco Mundial, sem, no entanto, considerar a qualidade do ensino oferecido por essas instituições. Nossa intenção é situar as práticas dos nossos informantes em um contexto mais amplo, conforme preveem os teóricos da área dos Novos Estudos do Letramento, e mostrar que questões tidas como externas às exigências de escrita que se pratica na universidade devem ser levadas em consideração, quando o objetivo é analisar a escrita de alunos universitários.

Acreditamos que as políticas educacionais, a história pregressa de letramento desses alunos e os Discursos⁸ aos quais tiveram acesso antes de entrar na universidade, entre outros fatores, interferem na forma com a qual travam contato com e se apropriam dos diversos gêneros acadêmicos, porém esses fatores não são considerados pelas IES particulares, mesmo tendo claras quais são as características do seu público-alvo. Neste trabalho, a fim de melhor compreender como os participantes da pesquisa promovem o gerenciamento de vozes em suas produções escritas, consideramos, entre outras informações, suas histórias de letramento, bem como suas percepções sobre as práticas escriturais do curso de Letras e sobre o que produziram ao longo desse curso.

A constatação de que a história pregressa de letramento dos alunos e os Discursos aos quais tiveram acesso não são considerados pelas IES particulares baseia-se em nossa

⁸ Discursos são entendidos por Gee (2001), e neste estudo, como *kits* de identidade, porque possibilitam explicar diferentes identidades sociais assumidas por sujeitos participantes de diferentes eventos de letramento que compõem os domínios sociais.

experiência docente no ensino superior e em algumas discussões feitas em nossa pesquisa de mestrado. As discussões presentes na referida pesquisa apontam que, entre outros fatores, a história pregressa de letramento desses alunos não permitiu que desenvolvessem habilidades de leitura e escrita também requeridas na produção de gêneros acadêmicos, justamente por terem sido submetidos ao modelo autônomo de letramento, o qual encontra-se melhor caracterizado em capítulo próprio, e isso se reflete em suas produções escritas e em seus relatos orais, quando reclamam por um ensino voltado para aspectos da linguagem que deveriam ter sido ensinados, conforme alguns documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em níveis anteriores de escolarização (OLIVEIRA, 2011).

Assim, a fim de verificar se os alunos deveriam ou não ter tido contato, em níveis anteriores de escolarização, com atividades que pudessem auxiliar na produção de gêneros acadêmicos, observamos qual é a visibilidade que alguns instrumentos legais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil dão para o ensino de gênero. Para tal, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006). Conforme postulam os PCNs, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o ensino de Língua Portuguesa, entre outros aspectos, deve pautar-se pelo objetivo de fazer com que

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Para atingir esse objetivo, os PCNs apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e análise linguística, tudo isso a partir dos gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas da atividade humana (imprensa, literária, publicitária, etc.).

Tendo em vista o ato de escrever não ser aleatório, emergindo da inspiração, mas sim uma atividade que passa por diversas etapas – dentre elas, podemos citar estabelecimento dos propósitos comunicativos, bem como dos interlocutores, contato prévio com outros gêneros do discurso através da leitura, pré-escritura, e reescritura –, no que diz respeito à produção de texto –, tanto os PCNs quanto as OCM contemplam atividades de retextualização, ou melhor, atividades em que os alunos possam produzir textos com base na leitura de outros textos (MATENCIO, 2002), característica de gêneros como a resenha, o resumo e o artigo.

De acordo com as OCEM (2006, p. 37), como essas atividades são caracterizadas pela produção de um novo texto a partir de outro ou de vários textos, “[...] ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas” – práticas escriturais de grande relevância para a construção da condição letrada exigida no domínio acadêmico e para os alunos atuarem em outros espaços de formação e de aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2006).

Sendo assim, depreende-se da análise dos dispositivos legais que alguns gêneros acadêmicos, bem como algumas convenções que regulam a escrita acadêmica, não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos estudantes que ingressam na universidade, embora pareçam ser, quando consideradas as queixas dos alunos em relação à produção de resenha, que podem ser ilustradas no excerto abaixo, extraído da transcrição da entrevista sobre as percepções dos participantes da pesquisa sobre as práticas escriturais do curso de Letras, no que diz respeito às orientações que receberam sobre a produção de resenha:

Excerto 01 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *Eu acho que ele [o professor de linguística] poderia ter dado um texto mais claro [para fazer a primeira resenha], considerando que a gente estudou em escola pública, que não ensina como se fazer resenha, e se ensina, não ensina direito [...]*⁹

Conforme preveem os PCNs e as OCEM, somos da opinião que gêneros tidos como acadêmicos circulem, tanto no sentido da recepção quanto da produção, no ensino fundamental e médio, porém, quando consideradas as queixas e as dúvidas dos alunos, bem como suas produções escritas, verifica-se que existe uma distância entre o que preveem os instrumentos legais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa e o que de fato é ensinado, em termos de gênero do discurso, em sala de aula. Além disso, é possível dizer, a partir desses documentos, que o letramento acadêmico deveria estar presente, de certo modo,

⁹ A título de organização, utilizamos os símbolos **A1**, **A2** e **A3** para nos referirmos aos participantes da pesquisa. Para a transcrição dos trechos retirados dos textos dos alunos e dos registros gerados nas entrevistas, utilizamos as seguintes convenções: os excertos das falas dos participantes da pesquisa e os fragmentos de textos retirados das produções escritas dos estudantes encontram-se transcritos conforme os padrões da língua escrita e destacados em itálico, com recuo de dois centímetros, em relação ao texto da tese; os excertos encontram-se numerados, na ordem em que aparecem, de modo que a numeração aparece entre parênteses, no início do trecho transcrito; [xxx] sinaliza as explicações fornecidas pela pesquisadora; [...] sinaliza supressão, realizada pela pesquisadora, de trechos das falas dos participantes da pesquisa ou de fragmentos de suas produções escritas.

em outros níveis de escolarização. No entanto, julgamos necessário esclarecer, conforme assevera Lima (2013), que, embora alguns gêneros tidos como acadêmicos deveriam ter sido objeto de ensino e aprendizagem em outros níveis de escolarização, temos clareza que outros gêneros só são abordados no ensino superior, como artigos, projetos de pesquisa, monografias, memoriais etc.

Além disso, também temos clareza que, por mais que um gênero tenha sido abordado, enquanto objeto de ensino e aprendizagem em séries do ensino fundamental e médio, algumas convenções de escrita podem ser distintas em relação às convenções do contexto universitário, conforme exemplifica Lima, ao mencionar uma das características do resumo:

Um exemplo seria o ensino do gênero “resumo”, que consta nos currículos das séries do ensino médio [...] apesar desse gênero ser, em princípio, ensinado nessa etapa da educação formal, isso não significa que as convenções da escrita científica, como, por exemplo, o modo de citar diferentes autores, sejam objetos de ensino/aprendizagem. Ainda é essencial, entendendo-se letramento como prática situada, a compreensão de que no ambiente universitário o aluno está em outro posicionamento como sujeito, em que lhe são apresentadas necessidades específicas para o seu trabalho de composição de textos. Embora vários autores critiquem o fato de que, de um modo geral, nem os docentes universitários se sentem responsáveis pelo ensino das convenções próprias do discurso acadêmico, nem os currículos de cursos de graduação contemplam, em suas grades, disciplinas voltadas para o ensino desse conhecimento (LILIS, 1999; OLIVEIRA, 2011), ainda assim, teríamos que nos perguntar o que rege as práticas de letramentos em ambientes universitários e que deve, portanto, ser foco de reflexão em sala de aula. Uma das exigências da escrita de textos acadêmicos refere-se, por exemplo, à necessidade de explicitação de seu embasamento teórico, isto é, dos autores lidos (LIMA, 2013, p. 30).

O Ensino dos Gêneros Acadêmicos em nosso contexto de pesquisa

Neste trabalho, conforme sinalizado na seção anterior e com base nas palavras de Lima (2013), reconhecemos que para lidar com as demandas de leitura e escrita do ensino superior, não basta apenas aplicar ou transferir para esse contexto habilidades escriturais supostamente desenvolvidas em níveis anteriores de escolarização, mas também é preciso lidar com novos desafios em um contexto que se configura, para o aluno, como novo. Desse modo, acreditamos que as dificuldades encontradas por alunos na leitura e escrita de gêneros acadêmicos (resumos, fichamento, resenhas, artigos científicos, etc.) advêm também de suas histórias pregressas de letramento, do modelo de letramento ao qual foram submetidos e do fato dessas histórias serem tidas como fatores externos ao processo de letramento acadêmico, de modo que são problemas que também dizem respeito aos desafios em “lidar com gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico, cuja configuração específica varia através das

fronteiras disciplinares” (BEZERRA, 2012a, p.450). Ou seja, com base nas postulações de Bezerra (2012a) e Lima (2013) é possível perceber variações existentes na maneira de se escrever conforme a área de estudo e as disciplinas.

Em outras palavras, os estudantes, ao entrarem na universidade, deparam-se com um vasto conjunto de novas práticas de letramento, às quais não tiveram acesso em outros níveis de ensino, justamente por essas práticas apresentarem convenções específicas e serem específicas do domínio acadêmico, sendo que esses dois fatores configuram-se também como um desafio a ser enfrentados, pois na instância acadêmica, bem como em outras instâncias, circulam textos cujos padrões globais de organização e recursos linguístico-discursivos que os materializam se diferenciam daqueles que circulam em outros contextos, visto que cada comunidade discursiva¹⁰ possui normas e convenções particulares para a produção e a divulgação do conhecimento (BAZERMAN, 2005).

Ao considerarmos a relação entre linguagem, contexto acadêmico, produção e circulação do conhecimento, se faz necessário reconhecer que a linguagem, não apenas nesse contexto, mas em todas as esferas da atividade humana, articula-se em gêneros do discurso (MOTTA-ROTH, 2002). A partir desta constatação, depreende-se que a produção escrita na esfera acadêmica, e em outras esferas, é operacionalizada por padrões discursivos, que, segundo Bakhtin ([1953]2003), são relativamente estáveis.

Sendo assim, a participação dos universitários nas diferentes atividades de leitura e escrita de determinada área possibilita não só a construção do conhecimento sobre essa área disciplinar, mas sobre os gêneros privilegiados nela. Contudo, se os gêneros primários podem ser apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem a necessidade de um ensino formal, os gêneros formais precisam ser ensinados (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), visto apresentarem padrões e funções diferentes dos de outros gêneros que circulam em contextos menos formais ou em outros níveis de ensino.

Nas vozes de Machado e Cristovão (2006), o ensino dos gêneros acadêmicos deveria abranger os seguintes aspectos: condições de produção¹¹; construção composicional (plano global) que organiza os seus conteúdos; e estilo particular – ou seja, recursos linguístico-discursivos (definidos pelas autoras como unidades de linguagem que marcam as posições enunciativas do enunciador e de outras vozes), sequências textuais, tipos de discurso,

¹⁰ Este termo encontra-se definido em capítulo próprio, destinado à discussão teórica que embasa este estudo.

¹¹ As condições de produção, segundo as autoras, dizem respeito ao papel social do produtor do texto, à imagem que ele tem de seu interlocutor, aos locais ou veículos onde o texto possivelmente circulará, ao momento de produção, aos objetivos do autor do texto, entre outros aspectos.

mecanismos de coesão e conexão e características lexicais predominantes em cada gênero. Além disso, acreditamos que o ensino dos gêneros poderia abranger as inter-relações que um gênero mantém com outro (BHATIA, 2004) e as demandas do grupo social.

Para as autoras, o ensino destes aspectos auxilia os universitários a se apropriarem dos gêneros, de modo a considerá-los úteis para o seu fazer acadêmico. Porém, com base em nossa experiência docente no curso de Letras da universidade que nos serviu de campo para a geração dos registros e em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2011), pode-se dizer que os professores, ao adotarem determinado gênero como objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, abordam apenas algumas características das condições de produção, do plano global e dos organizadores textuais¹². Os recursos linguístico-discursivos que marcam o gerenciamento de vozes, em gêneros como resumos, resenhas, monografias, memoriais e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), ficam como dimensões escondidas para os alunos (STREET, 2009).

Segundo Street (1984; 2009) e Lillis (1999), essas dimensões ficam escondidas em virtude de três crenças: a de que há uma capacidade geral para a linguagem, que, se bem desenvolvida, garantiria a leitura e a produção de qualquer texto; a de que o estudo do plano global de um gênero é condição suficiente para a redação de um bom texto; e a de que as convenções da escrita acadêmica são transparentes e, por isso, não precisam ser ensinadas¹³. De acordo com Zavala (2010), não é característica da universidade ser explícita, no que diz respeito às convenções de escrita que adota. Ou seja, para a autora, a universidade não tem a preocupação de esclarecer para os alunos quais são as características dos gêneros acadêmicos, como é possível sinalizar, nesses gêneros, o ponto de vista sem se valer do uso de primeira pessoa, como é possível promover o gerenciamento de vozes nesses gêneros etc. Para a autora, essa característica da universidade é sustentada pelo mito da suposta objetividade e neutralidade que constituem a escrita acadêmica. Desse modo, o letramento costuma ser entendido como neutro e claro, e é tido como supostamente proveniente de mensagem epistemologicamente transparente, o que, na voz de Zavala (2010), é uma falsa ideia.

¹² Na referida pesquisa, não apontamos as causas pelas quais os professores abordam apenas esses aspectos no processo de ensino da resenha. Na verdade, apontamos que, ao adotarem a resenha como objeto de ensino, os professores basearam-se em orientações diferentes, visto que os seus conceitos de resenha eram divergentes entre si e entre os conceitos dos alunos.

¹³ Essas crenças relacionam-se com a concepção de letramento autônomo proposta por Street (1984), definido como com um modelo de letramento que pressupõe uma única direção, na qual a aquisição de habilidades técnicas e neutras de decodificação da escrita é associada com a ascensão social do indivíduo ou sociedade que nele se engaje.

A realidade com a qual temos nos deparado, além de corresponder às crenças criticadas por Street e Lillis, reforça as postulações de Zavala, pois os alunos rompem com alguns dos requisitos de textualidade da escrita acadêmica não de forma intencional, mas por desconhecerem, entre outros aspectos, quais são os efeitos de sentidos que alguns recursos linguístico-discursivos, como substantivos, adjetivos avaliativos, advérbios, verbos de dizer ou de citação, modalizadores etc., produzem em determinados gêneros. Na verdade, os estudantes rompem com esses requisitos por não terem tido, em níveis anteriores de escolarização, e por não terem, na universidade, ensino e discussões que incidam sobre esses aspectos da escrita acadêmica, bem como sobre outros aspectos dos gêneros acadêmicos, e isso, de algum modo, foi constatado em nossa pesquisa de mestrado.

É válido salientar que não estamos dizendo que o ensino explícito ou a socialização das convenções da escrita acadêmica garantem sua aprendizagem, pois acreditamos que cada indivíduo tem necessidades específicas, que cada um pode aprender de maneira e em tempo diferentes e a partir de métodos de ensino diferentes, porém esses fatores não justificam o fato das convenções da escrita acadêmica não serem abordadas, ao menos em nosso campo de pesquisa, em sala de aula. Ainda julgamos válido ressaltar que a intenção da presente pesquisa não é a de adotar uma postura que atribui a culpa das dificuldades dos alunos em produzir gêneros acadêmicos aos professores das IES particulares, nem aos alunos, pois, em virtude de nossa experiência docente na instituição onde foram gerados os registros da presente pesquisa, sabemos que as condições de trabalho nem sempre favorecem o ensino de qualidade ou um ensino que abranja todos os aspectos dos gêneros acadêmicos, visto que, conforme apontado acima, a qualidade não é uma preocupação dessas instituições e o professor, a fim de manter o seu emprego, trabalha em prol da implementação da política institucional: manter o aluno matriculado na instituição para garantir o repasse de verbas públicas via bolsas de estudo. Além disso, o corpo docente das IES recebe por hora de trabalho, não tem um plano de carreira a ser seguido e, conforme aponta Durham (2003),

os professores [...] ministram até 40 aulas por semana, ou mesmo mais, em classes superlotadas e sem apoio de um planejamento pedagógico, sendo portanto incapazes de oferecer ensino adequado a um público com sérias deficiências de formação escolar anterior. (DURHAM, 2003, p. 41)

Sendo assim, acredita-se que, para que o aluno adquira a condição letrada exigida pela universidade, ele precisa dominar a norma culta e incorporar os valores da universidade e as práticas linguísticas e discursivas privilegiadas nesse contexto, que, por sua vez, implica o

desenvolvimento de competências para lidar com o *saber dizer* (domínio das convenções da escrita acadêmica) e o *saber fazer*¹⁴ (domínio dos gêneros acadêmicos) próprios dessa comunidade discursiva, pois, segundo Bazerman (2005), a inserção do aluno no ensino superior ocorre mediada por gêneros, uma vez que, nas palavras do autor, são eles que organizam as atividades e as ações das pessoas. Em outras palavras, para que o aluno possa atuar como um membro legítimo do Discurso Acadêmico, que engloba um conjunto de fatores para além dos fatores linguísticos, faz-se necessário, nos termos de Gee (1996), que ele articule modos de usar a língua e modos de ser, pensar e agir legitimados por esse Discurso, a fim de que possa assumir-se como *insider*¹⁵ e ser aceito e reconhecido como tal, visto que, segundo o autor, os Discursos¹⁶ são:

[...] maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como os gestos, olhares, posições do corpo e roupas. Um Discurso é um tipo de *kit* de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão. (GEE, 1996, p. 127)¹⁷

Gee (1996), ao definir a noção de Discurso, não estava, especificamente, pensando no contexto acadêmico, mas, sim, na elaboração de um conceito geral que pode ser aplicado aos diferentes contextos sociais aos quais as pessoas tentam inserir-se e serem reconhecidas como membros legítimos. A partir da noção de Discurso de Gee (1996), entendemos o Discurso Acadêmico como um modo de usar a língua que é próprio da esfera acadêmica. Ou seja, o Discurso Acadêmico é constituído, entre outros aspectos, de gêneros, que têm finalidades definidas, concepções de autoria e destinatários específicos. No interior desse Discurso, a produção de texto, sob a égide dos gêneros, traria uma concepção de autoria cindida entre a exigência dialógica da linguagem, conforme os apontamentos interacionistas¹⁸,

¹⁴ Grifos nossos.

¹⁵ Grifo do autor.

¹⁶ Nesta pesquisa, entendemos Discurso, segundo a perspectiva de Gee (1996).

¹⁷ Tradução nossa do original: “Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes. A Discourse is a sort of identity kit which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular social role that others will recognize”.

¹⁸ De início, faz-se necessário apontar que partir de uma concepção interacional da linguagem implica em sustentar que a linguagem não é nem a representação espetacular do mundo e do pensamento, nem instrumento de comunicação objetivo. Pensar a linguagem “interacionalmente” é entendê-la como forma de ação orientada. Bakhtin/Voloshinov (2004, p.123), anuncia que “[...] a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. O conceito de interação verbal está relacionado ao de enunciado (concreto, ideológico e finito) e recobre a exigência do autor de se romper com a concepção de língua como sistema autônomo e com a ideia de um sujeito expressivo e livre para produzir enunciados. Bakhtin/Voloshinov pretende fazer notar que a enunciação é sempre uma atividade interacional, ou seja, é produto do diálogo entre dois sujeitos organizados socialmente,

e o agenciamento discursivo monovocalizado, no qual uma voz domina as outras vozes, típico da comunidade discursiva acadêmica, que tende à paráfrase e à repetição, da parte dos membros mais inexperientes desse contexto, de enunciados produzidos por membros legitimados por essa comunidade. Essa relação de autoria, seguindo as postulações de Gee (1996), forneceria a classificação entre *insiders* e *outsiders*, de acordo com a capacidade de lidar com o saber dizer, o saber fazer e com o papel social exigido pela comunidade discursiva acadêmica.

Para que as competências para lidar com o saber dizer e o saber fazer sejam desenvolvidas, acredita-se que os professores, além de considerarem a história pregressa de letramento desses alunos, os auxiliem, promovendo reflexões, entre outras reflexões, sobre quais são as convenções da escrita acadêmica – ou seja, esclarecendo que a neutralidade, a transparência, a racionalidade e a objetividade requeridas no Discurso Acadêmico, representado também por essa escrita (SIGNORINI, 1995), fazem um movimento que passa pela incorporação de novas vozes e outros Discursos e pela remissão às vozes e aos Discursos legitimados na academia para, então, chegar à produção ou à reprodução do conhecimento e do saber científico através dos gêneros típicos dessa esfera, entendida como uma esfera do tipo especializada/formalizada, mediada por letramentos dominantes/institucionais e gêneros estabilizados.

Vale salientar que acreditamos que, na escrita acadêmica, a remissão às vozes dos teóricos legitimados na academia e o ensino de como essa remissão pode ser feita não se limitam ao entendimento de um conjunto de procedimentos formais e técnicos que se encontram nos manuais de metodologia científica, pois, quando fazemos remissão a outras vozes, em nossos textos, entra em jogo o posicionamento do enunciador em relação às palavras de outrem; ou seja, os aspectos de natureza enunciativa projetados no texto por verbos de citação, citações literais e não literais, modalizadores, adjetivos avaliativos,

que se encontram em horizontes sociais e apreciativos específicos e ideologicamente marcados. A palavra, entendida, então, como signo ideológico por excelência, que reflete e refrata a realidade, necessariamente procede de um sujeito e dirige-se a outro sujeito. Por sua vez, o conceito de dialogismo está relacionado diretamente ao de interação, enquanto produção de sentidos que se movimenta enunciação, sujeitos, esferas sócio-discursivas, horizontes apreciativos e ideológicos. Assim, Fiorin (2006), entende o termo “dialogismo” a partir de duas perspectivas. A primeira vê o dialogismo como constitutivo da linguagem, visto que é entendido como “o modo de funcionamento da linguagem” (FIORIN, 2006, p.32), pois todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado e tem pelo menos duas vozes. A segunda entende o dialogismo como composicional, pois “há a incorporação pelo enunciador e tem pelo menos duas vozes” (FIORIN, 2006, p.24). Neste último, que é uma forma particular de composição do discurso, podemos inserir o discurso do outro citando abertamente o discurso alheio ou através do discurso bivocal, “internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado” (FIORIN, 2006, p. 33).

advérbios, etc. – de modo que são esses aspectos que vão sinalizar o posicionamento do escrevente frente ao que é dito, bem como dividir as responsabilidades enunciativas de quem escreve e de quem é referido (MATENCIO, 2002). Todavia, temos clareza de que, na leitura e na produção textual acadêmicas, muitas vezes há uma tentativa de apagamento das vozes dos leitores, já que o interdiscurso científico exige que se assumam certos pontos de vista como verdadeiros, uma das condições de pertença ao Discurso Acadêmico, nos termos de Gee (1996).

Justificativa

Nos últimos anos, no Brasil, mais precisamente nos anos 2000, o número de pesquisas que tematizam a escrita de alunos universitários se intensificou, devido à entrada de estudantes oriundos de camadas sociais e culturais menos favorecidas na universidade, seja ela pública ou privada, e em virtude da expansão do ensino superior, que, conforme aponta Fiad (2013, p.464), colaborou para colocar em evidência “o desempenho escrito desses novos estudantes e trouxe desafios tanto para os docentes universitários como para os pesquisadores sobre escrita”.

Em outros países, desde meados da década de 1990, alguns pesquisadores que integram a vertente teórica de estudos dos Letramentos Acadêmicos¹⁹, de modo especial Lea e Street (1998); Jones, Turner e Street (1999), entre outros, vêm produzindo pesquisas que revelam preocupações em relação à forma como alunos universitários, tidos como “não tradicionais,” se engajam no discurso acadêmico, quais sentidos atribuem à escrita e quais conflitos têm sido estabelecidos entre professores e alunos, quando não há uma correspondência entre o letramento que trazem para a universidade e o letramento que lhes é exigido por parte dos docentes (OLIVEIRA, 2011).

Os alunos tidos como não tradicionais nessas pesquisas, em geral, são estudantes imigrantes, que ingressaram em universidades de países do Reino Unido, oriundos de grupos étnicos e de camadas sociais menos favorecidas, e que não apresentam pleno domínio do inglês padrão e dos gêneros acadêmicos. No Brasil, o aluno não tradicional²⁰, ou “aluno

¹⁹ Os pressupostos desta área de pesquisa, bem como o termo “letramento acadêmico”, serão discutidos no terceiro capítulo deste trabalho.

²⁰ Segundo Almeida *et al* (2012, p. 906), “este perfil de estudante é considerado diferente do “aluno tradicional”, que se apresenta na faixa etária esperada, tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmicos”.

novo”, conforme Almeida *et al* (2012,), apresenta características parecidas a desses estudantes, principalmente no que diz respeito à classe social e às dificuldades para lidar com as demandas de escrita do meio acadêmico, sendo que o aluno brasileiro de baixa renda

escolhe e frequenta cursos noturnos de IES privadas, comumente de baixa seletividade e de rápida duração; utiliza parte do seu tempo para sua subsistência e/ou de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; tem muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aula (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes. (ALMEIDA *et al*, 2012, p. 906).

Assim, se a entrada de alunos não tradicionais em universidades dos países do Reino Unido, principalmente na Inglaterra, bem como a expansão do ensino superior motivou pesquisas que focalizam o contexto universitário, no que diz respeito ao letramento, no Brasil não foi diferente – sendo que os estudos desenvolvidos no âmbito da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos têm fornecido bases teóricas e metodológicas para pesquisadores brasileiros analisarem: a escrita de alunos universitários, as estratégias que utilizam para se engajar no Discurso Acadêmico, os relatos dos estudantes sobre as exigências de escrita desse domínio e sobre suas produções, os conflitos que emergem da produção de gêneros acadêmicos, bem como das correções dos professores que incidem sobre elas, as representações que docentes têm sobre a escrita desses alunos, as questões que giram em torno do plágio na academia etc. (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, 2011; BEZERRA, 2012a, 2012b; LIMA, 2013; FIAD, 2013, entre outros).

Essas pesquisas sobre os letramentos acadêmicos, de modo geral, evidenciam que não é tarefa fácil para os estudantes se engajarem no Discurso Acadêmico, representado, entre outros aspectos, conforme apontado anteriormente, pelos gêneros orais e escritos que são próprios desse domínio; ou seja, essas pesquisas revelam, cada uma a seu modo, que a promoção dos alunos ao ensino de nível superior não se constitui como condição preponderante para que se engajem, de modo fácil e imediato, nas práticas letradas da universidade, pois, segundo Bezerra (2012b, p. 247), “[...] trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais”. Além disso, esses estudos compreendem que, na universidade, as relações de poder, as características da

instituição, as questões de cunho epistemológico, as percepções de alunos e de professores acerca da escrita, as realidades culturais dos alunos, entre outros aspectos, estão no bojo dessas práticas.

A complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem e apropriação dos gêneros acadêmicos, a expansão do ensino superior e, em virtude disso, a entrada de um novo perfil de aluno na universidade, faz com que seja natural que pesquisas que se voltem para essas questões se intensifiquem. Marinho (2010) assevera que o contexto de pesquisa brasileiro ainda precisa de um número maior de estudos que focalizem a problemática que envolve o ensino, aprendizagem e o engajamento dos alunos na produção de gêneros acadêmicos. Na voz da autora, os letramentos acadêmicos requerem pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas, mas também estudos que discutam e evidenciem os “fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação tímida, deficiente, inadequada e tensa com as práticas acadêmicas letradas” (MARINHO, 2010, p.368).

Em relação às pesquisas que tratam das habilidades e competências linguísticas, no processo de revisão bibliográfica para a realização deste estudo, constatamos que há muitos trabalhos que tematizam as dificuldades ou problemas de leitura e escrita que estudantes universitários apresentam ao terem de lidar com gêneros acadêmicos, alguns que dão sugestões didáticas para sanar essas dificuldades, e outros que tratam das estratégias de aprendizagem para melhorar a competência e a compreensão em leitura e escrita desses estudantes (MACHADO, LOUZADA, ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b; JOLLY *et al.* 2005; SILVA, 2009; MOTTA, 2010; TOURINHO, 2011; SILVA; BESSA, 2011, entre outros).

Ainda no processo de revisão bibliográfica, também foram observados diferentes focos investigativos, no que diz respeito ao tratamento dado à escrita, visto que alguns estudos concentram-se no texto produzido, para tecer considerações sobre as dificuldades dos estudantes para atender as demandas de escrita da universidade ou analisar, a partir de pressupostos teórico-metodológicos de vertente cognitivista, os processos mentais que são, ou deveriam ser, ativados na atividade de escrita, para daí, então, estabelecer quais são as estratégias de aprendizagem mais eficazes para desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita adequadas para a inserção no domínio acadêmico (COUTINHO, 2004; 2011; RODRIGUES, 2012, entre outros)

Outras pesquisas, de base sociointeracionista, voltam o foco investigativo para o processo dialógico envolvido nas atividades de leitura e escrita, dando ênfase ao papel ativo do leitor /produtor do texto nessas duas atividades e nas condições de produção do discurso. Há ainda outros estudos que tentam unir os três focos de investigação, adotando, assim, uma perspectiva teórica-metodológica de base sociocognitiva-interacionista, visto que, nas atividades de produção textual e de leitura, estão envolvidos os aspectos linguístico-discursivos, cognitivos e sociointerativos – ou seja, estão envolvidos o conhecimento linguístico do produtor do texto; o conhecimento sobre o contexto e as condições de produção do discurso; o conhecimento, gerenciamento e controle das operações mentais que são ativados durante a leitura e a produção de texto, entre outros aspectos (MATÊNCIO, 2002; MACHADO, LOUZADA, ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b; BONINI; FIGUEIREDO, 2006; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; KOCH; ELIAS, 2011, entre outros)

Apesar de estarmos alinhados à vertente descrita acima, é possível dizer que existe, no entanto, ainda uma carência de estudos sobre a escrita de universitários que analisa os textos com base nas considerações advindas das teorias de gênero e com base na perspectiva que tem como foco investigativo o reconhecimento de que, no bojo das práticas escriturais do domínio acadêmico e de outras esferas, estão também envolvidas: questões de cunho epistemológico; a emergência de diferentes modelos de letramento nas práticas dos professores e dos alunos; os conflitos entre as expectativas dos docentes e a realidade cultural dos estudantes, bem como suas histórias pregressas de letramentos; as percepções de alunos e docentes sobre as demandas de escrita da universidade e sobre o que produzem; as relações de poder; os conflitos identitários dos estudantes; a interferência das políticas educacionais na forma como se dá o ensino da escrita acadêmica etc. Em outras palavras, há ainda uma lacuna de pesquisas que tentam unir as postulações teóricas advindas das teorias de gênero, tais como os Estudos Retóricos de Gênero e o Inglês para Fins Específicos, e a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento e da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos para compreender a escrita de alunos universitários.

Neste trabalho, pretende-se não apenas fomentar a discussão acerca do letramento acadêmico no contexto brasileiro de pesquisa, mas também compreender as práticas escriturais dos estudantes com base nas abordagens teóricas mencionadas acima, só que a partir de uma perspectiva longitudinal²¹, tendo em vista que levamos um pouco mais de três anos para gerar os dados desta pesquisa. Vale salientar que, no processo de revisão

²¹ O aspecto longitudinal da pesquisa está mais bem discutido no capítulo metodológico deste trabalho.

bibliográfica, verificou-se também uma carência de estudos longitudinais, na área da Linguística Aplicada, que tenham por objetivo a análise das práticas de letramentos acadêmicos.

Corroborando Lima (2013, p.19), entende-se, nesta pesquisa, que os textos de alunos universitários constituem-se como uma prática de linguagem, ou seja, “correspondem a práticas de letramentos, mais especificamente, aos letramentos acadêmicos”, uma vez que são produzidos para atender a fins disciplinares e acadêmicos, ou seja, nos termos de Swales (1990), a propósitos específicos. Com base neste entendimento, acredita-se que seja relevante para a vertente dos Letramentos Acadêmicos investigar, a partir de um recorte longitudinal, como os alunos mobilizam recursos linguístico-discursivos para promover o gerenciamento de vozes em suas produções, visto que isso pode sinalizar mudanças em sua escrita, considerando não só os aspectos linguístico-discursivos de seus textos e da escrita acadêmica, pois “uma perspectiva do letramento acadêmico vê a escrita e a leitura dos alunos como uma questão de epistemologia e identidade ao invés de, apenas, aquisição de habilidade ou socialização acadêmica”²² (LEA; STREET, 2006, p. 227).

Dito de outra maneira, acreditamos que a forma com a qual os alunos mobilizam recursos linguístico-discursivos para promover o gerenciamento de vozes nos textos que produziram não tem a ver apenas com as habilidades que eles desenvolveram (ou não) ao longo do curso ou, ainda, com o modo a que foram socializados com as práticas escriturais do contexto acadêmico, mas também com outras questões, que, conforme prevê os Letramentos Acadêmicos, extrapolam os aspectos linguísticos e estão no bojo do processo de ensino e aprendizagem dos letramentos específicos do domínio acadêmico/universitário.

Desse modo, entendemos neste trabalho que, embora tomemos o texto escrito como objeto de investigação – mais precisamente os recursos linguístico-discursivos que marcam o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico – a partir de vertentes teóricas de gênero que nos dão estofo para analisá-lo, ele precisa ser considerado em relação a outros fatores, já mencionados nessa seção, que são, em nossa visão, preponderantes para compreender a escrita dos alunos tidos como não tradicionais. Com base nessa compreensão, tentamos evidenciar e discutir, conforme recomenda Marinho (2010) e requer os Letramentos Acadêmicos, alguns dos motivos que têm levado os nossos alunos a terem uma relação de pouca familiaridade com as práticas acadêmicas letradas.

²² Tradução nossa do original “An academic literacies perspective views student writing and learning as issues of epistemology and identities rather than of skill acquisition or academic socialization alone”.

Asserção geral, objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do exposto e com base na asserção geral de que a aquisição da escrita acadêmica se integra aos gêneros como algo a ser aprendido e continuamente desenvolvido, formulamos o objetivo geral deste estudo: analisar como alunos universitários promovem o gerenciamento de vozes, no que concerne ao uso de recursos linguístico-discursivos²³ que textualizam a divisão da responsabilidade enunciativa na resenha e no artigo científico, a saber:

- verbos de citação que atribuem diferentes ações a autores de obras referidas ou as próprias obras (o autor elege, o livro apresenta, etc.);
- expressões ou locuções diversas que têm também por objetivo introduzir outras vozes em gêneros como a resenha e o artigo científico (no dizer do próprio autor, na voz do autor, segundo, de acordo com, conforme, etc.);
- citações integrais (o nome do autor é parte da oração) e citações não integrais (o nome do autor aparece entre parênteses, seguido do ano da publicação);
- citações literais (reprodução literal de trechos do texto-fonte).

Tendo em vista o objetivo mencionado acima, é válido dizer que a análise incide sobre os aspectos linguístico-discursivos que se apresentam nos dois gêneros, recursos de linguagem que marcam o gerenciamento de vozes, para evidenciar como os alunos promovem a divisão de responsabilidades enunciativas, sem se prender a verificação se há ou não a aprendizagem desses gêneros. Desse modo, a escolha da resenha e do artigo científico como *corpus* significativo para este estudo deu-se, não só pelo seu caráter polifônico²⁴, mas por outros dois motivos.

O primeiro motivo diz respeito ao fato de diversos autores, que pesquisam as relações intergenéricas, atentarem para a limitação metodológica de proceder à análise de um gênero ou de seu conteúdo, estilo e aspectos composicionais, sem considerar as complexas

²³ Esses recursos encontram-se melhores descritos e caracterizados em capítulo próprio.

²⁴ Em termos bakhtinianos, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto diferentes vozes se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos. Assim, nos gêneros acadêmicos, entendemos que há o confronto de várias vozes: a do escrevente, a dos autores que precisam ser citados por ele, a do professor, que orientou a escrita dos gêneros, quando estes são solicitados para fins avaliativos.

relações e ligações que existem entre os vários gêneros (BHATIA, 2004). De acordo com Bhatia, tomar o gênero como entidade estanque pode ser útil para fins pedagógicos, porém, na prática e para análise, essa abordagem “é incapaz de captar as complexas realidades comunicativas do mundo profissional e acadêmico atual” (BHATIA, 2004, p. 80). Para o autor, as necessidades comunicativas do mundo real nos confrontam com vários gêneros que “frequentemente são vistos em relação com outros gêneros, com certo grau de sobreposição ou até, por vezes, de conflito” (BHATIA, 2004, p. 29).

No contexto acadêmico, é possível verificar a aplicabilidade dessas postulações, se considerarmos que a origem de um artigo científico pode estar relacionada à produção de uma resenha crítica, de um resumo, de uma dissertação, de uma tese, etc. No caso da resenha crítica acadêmica, parte de nosso *corpus*, pode-se dizer que esse gênero integra o artigo científico, visto que, geralmente, a seção teórica de um artigo constitui-se de uma resenha, produzida a partir da leitura de vários livros. Além disso, a produção de resenha exige dos alunos operações linguístico-discursivas da ordem do *argumentar*, do *descrever*, e do *interpretar* (BEACCO; DAROT, 1984), que também são necessárias para a produção do artigo científico.

O segundo motivo diz respeito ao fato da produção de resenha crítica ser muito solicitada desde o início do curso, no contexto de ensino no qual estamos inseridos. Ou seja, na graduação, no campo que serviu para a geração dos registros, a resenha marca a escrita inicial, visto que é solicitada logo no primeiro semestre do curso de Letras, e a produção do artigo científico, solicitada como TCC, caracteriza a escrita final, o que permite verificar, de uma perspectiva longitudinal, como os alunos promovem o gerenciamento de vozes nesses dois gêneros.

Assim, a partir do objetivo geral, colocam-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar os recursos linguístico-discursivos, que dividem as responsabilidades enunciativas, mais recorrentes nas resenhas dos alunos, a fim de verificar como os estudantes promovem o gerenciamento de vozes²⁵ nesse gênero;
- 2) analisar de que modo a seção teórica do artigo científico reflete na apropriação desses recursos que marcam o gerenciamento de vozes, uma vez que esse gênero

²⁵ As vozes as quais nos referimos aqui dizem respeito às vozes dos autores dos textos que serviram de fonte para a produção das resenhas e para a produção da seção teórica do artigo científico. Ou seja, não tomamos como foco da análise os modos como os estudantes expressaram sua subjetividade nos textos que produziram ao longo do curso de Letras.

permite, entre outras coisas, que o aluno materialize os conhecimentos adquiridos sobre a escrita acadêmica durante o curso;

- 3) observar as aulas do professor orientador da escrita do artigo científico, solicitado como TCC, à luz do conceito de prática do mistério²⁶, a fim de compreender como e porque essa prática emergiu nessas aulas .

Os objetivos supracitados podem ser convertidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais foram os recursos linguístico-discursivos, que marcam o gerenciamento de vozes, mais recorrentes nas resenhas dos alunos e como, a partir do uso desses recursos, eles promoveram o gerenciamento de vozes nesse gênero?
- 2) De que modo a seção teórica do artigo reflete na apropriação de recursos que, linguisticamente, marcam o gerenciamento de vozes na escrita acadêmica?
- 3) Como e porque a prática do mistério emergiu nas aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico?

Para atingirmos os objetivos e responder às indagações deste trabalho, recolhemos, conforme mencionado no início deste trabalho, de meados de 2009 até meados de 2012, as resenhas produzidas por três alunos do curso de Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo e acompanhamos esses estudantes no processo de escrita do TCC, um artigo científico, que teve seu início na metade de 2011 e o seu término no primeiro semestre de 2012, visto que o curso tem a duração de seis semestres.

Durante esse período, também gravamos algumas aulas voltadas à orientação das primeiras resenhas produzidas pelos alunos e à orientação do artigo científico, solicitado como TCC, sendo que as resenhas foram analisadas no período da realização da pesquisa de mestrado e algumas considerações presentes nela serão retomadas neste trabalho. Ainda durante esse período, gravamos entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, a fim de colhermos informações sobre: histórias de letramento; expectativas em relação às práticas escriturais da universidade; percepção sobre as atividades de leitura e escrita

²⁶ Em nossa pesquisa de mestrado, analisamos, entre outros aspectos, o modo com o qual a produção de resenha é ensinada em nosso campo de geração de registros e constatamos que, nesse processo, há a instituição da prática do mistério (Cf. OLIVEIRA, 2011).

desenvolvidas no início e no decorrer do curso, bem como sobre os gêneros discursivos envolvidos (resenha e artigo científico); percepção sobre a orientação que receberam sobre a escrita da resenha e do artigo científico. Segundo Bazerman (2005, p. 42), o pesquisador “precisa colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as outras pessoas entendem esses textos” – premissa que justifica os procedimentos metodológicos adotados para a geração dos registros desta pesquisa. Além dessa premissa, partimos dos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, que preveem que as práticas letradas de determinado contexto só podem ser realmente interpretadas quando perguntamos aos sujeitos envolvidos quais significados essas práticas têm para eles.

Assim, para compreender a forma com a qual os alunos promovem o gerenciamento de vozes em gêneros acadêmicos, buscou-se, conforme dito anteriormente, uma abordagem que vê a escrita como prática social, no sentido de compreendê-la de forma diversa a de outras pesquisas que apenas ressaltam as dificuldades dos alunos em acessarem o Discurso Acadêmico, sem considerar e integrar outras dimensões à análise dos registros, como.

Desse modo, as asserções que guiam esta pesquisa, além da já mencionada, são: a falta de ensino/reflexão sobre os efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos típicos dos gêneros acadêmicos limita a participação do universitário nesse contexto, pois dificulta a apropriação do saber dizer e do saber fazer desse meio; para que o aluno passe a dominar certos recursos linguístico-discursivos, de forma a conduzi-lo à obtenção de efeitos de sentido adequados à resenha e ao artigo científico, além do ensino desses recursos, ele precisa ter voz no processo de letramento acadêmico, a fim de negociar com os docentes, ou seja, explicitar suas dúvidas aos professores e explorar quais são as expectativas que os docentes têm em relação à escrita dos alunos, bem como ter sua história pregressa de letramento considerada nesse processo.

Organização da tese

Para atingir os objetivos e responder às indagações que guiaram esta pesquisa, o texto da tese encontra-se dividido em seis capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo, discute-se a produção dos dados empíricos, relatando os passos efetuados para a consecução da pesquisa, as motivações que guiaram a escolha do objeto de pesquisa, bem como a descrição dos passos metodológicos utilizados para gerar e analisar os registros.

A natureza do objeto – o gerenciamento de vozes na escrita de universitários, a partir da análise de recursos linguístico-discursivos próprios da resenha e do artigo científico – exigiu definir, no segundo capítulo, o conceito de gênero que guia este estudo, com base na revisão de algumas teorias que abordam o tema, as características retóricas da linguagem acadêmica, da resenha e do artigo científico, e mostrar as inter-relações existentes entre esses dois gêneros, visto defendermos que os gêneros não devem ser abordados para análise, nem ensinados como entidades estanques.

Em seguida, no terceiro capítulo, estabelecemos relações entre algumas postulações teóricas advindas das teorias de gênero, discutidas no capítulo anterior, o conceito de letramentos e letramentos acadêmicos, história do texto e prática do mistério e da transparência – conceitos oriundos da área dos Novos Estudos do Letramento, principalmente, de estudos que focalizam os Letramentos Acadêmicos – por se tratarem de perspectivas teóricas que julgamos centrais para a análise e compreensão da forma com a qual os alunos promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico.

No quarto capítulo, apresentamos a análise da história de letramento dos participantes da pesquisa, visto que, conforme postula a área dos Novos Estudos do Letramento, a história pregressa de letramento dos alunos auxilia na compreensão de como eles travam contato com a escrita praticada em outros contextos.

No quinto e sexto capítulos, apresentamos a análise dos registros concernentes à forma com a qual os alunos do supramencionado curso de graduação promovem o gerenciamento de vozes nos textos que produziram, relacionando-a com: suas histórias pregressas de letramento; as percepções que têm sobre as atividades de escrita desenvolvidas ao longo do curso; as percepções sobre as orientações que receberam sobre a produção dos dois gêneros e algumas aulas que serviram ao propósito de orientar a escrita do artigo científico. Por fim, tecemos as considerações finais.

Visto que as universidades particulares, conforme sinalizado anteriormente, abarcam alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo atrás, não tinham acesso ao ensino de nível superior, esta pesquisa é relevante tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista social, porque se verificou uma carência de estudos longitudinais sobre o processo de aquisição da escrita acadêmica²⁷ – principalmente dos

²⁷ Na literatura especializada, a noção de desenvolvimento da escrita está relacionada aos alunos em fase pré-escolar ou aos alunos que estão cursando o Ensino Fundamental I, estágios escolares cujo foco é a aquisição do código linguístico. Nesta pesquisa, entendemos o desenvolvimento da escrita não apenas como um processo

recursos linguístico-discursivos que não são ensinados –, e porque poderá contribuir para o entendimento de que o ensino de gêneros também deve pautar-se pelas demandas do grupo particular e de sua realidade cultural. Espera-se, ainda, que a pesquisa empreendida possa contribuir para estudos sobre o ensino superior no Brasil – no que concerne à tematização de como os alunos acessam ou tentam acessar o Discurso Acadêmico, principalmente para estudos que têm como foco o aluno brasileiro de baixa renda, oriundo da escola pública, atendido pelas IES particulares. Posto isso, no próximo capítulo, discutiremos os aspectos metodológicos que guiaram este estudo.

voltado ao domínio do código escrito, mas como um processo mais amplo, no qual escrever significa redigir textos em conformidade com o propósito enunciativo das comunidades discursivas as quais os sujeitos pretendem se inserir ou estão inseridos. Nesse sentido, acreditamos que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita é contínuo e perpassa os vários estágios de escolarização. No que concerne à universidade, acreditamos que esse processo se dá em virtude de uma série de problemas advindos da escolarização básica e a partir das especificidades da escrita acadêmica materializadas nos gêneros discursivos da esfera acadêmica. Assim, entendemos que o desenvolvimento da linguagem escrita, tido como um processo característico dos estágios iniciais de escolarização, também pode ser observado no Ensino Superior, visto algumas disciplinas serem voltadas ao ensino e desenvolvimento da escrita padrão e às especificidades da escrita acadêmica, a partir da análise dos gêneros acadêmicos.

CAPÍTULO 1

ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA, REFERENCIAL METODOLÓGICO E GERAÇÃO DOS REGISTROS

O objetivo deste capítulo é discutir as motivações que guiaram a escolha do objeto de pesquisa e relatar os passos empreendidos para a geração dos registros que constituem o *corpus* deste estudo, a fim de enquadrá-lo em uma perspectiva longitudinal. Nele, apresentamos uma breve descrição dos principais aspectos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, visto que o presente estudo, na área da Linguística Aplicada (LA) e na linha de pesquisa de Linguagem e Educação Linguística, enfocando os Letramentos Acadêmicos e alguns estudos sobre os gêneros do discurso, baseia-se nessa abordagem de pesquisa. Ainda, descrevemos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a geração dos registros, os critérios utilizados para selecioná-los e analisá-los, o contexto e os participantes da pesquisa.

1.1 A escolha do objeto de pesquisa

O interesse pelo estudo sobre como os alunos promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, a partir do modo como mobilizam recursos linguístico-discursivos que sinalizam a divisão de responsabilidades enunciativas nesses dois gêneros, surgiu no período da realização de nossa pesquisa de mestrado. Nessa pesquisa, empreendida entre os anos de 2009 e 2011, foram identificados e analisados os conflitos gerados em virtude das divergências entre as concepções de resenha dos professores e dos alunos do primeiro semestre do curso de Letras da universidade que serviu de campo de geração dos registros também para este estudo.

Uma das etapas da pesquisa de mestrado consistiu na realização de uma entrevista aberta com seis alunos do referido curso, sendo que essa entrevista foi gravada após os alunos terem tido oito aulas, que também foram gravadas em áudio e transcritas – quatro da disciplina de Linguística I e quatro da disciplina de Língua Portuguesa I – sobre o conceito e a produção de resenha, nas quais os professores solicitaram a escrita do gênero para avaliação. Nessa entrevista aberta com os estudantes, alguns falaram das suas percepções sobre as aulas destinadas ao ensino da resenha e das correções dos professores sobre os textos produzidos.

No que tange às percepções sobre as aulas, alguns alunos destacaram o fato dos professores não terem abordado como poderiam ser feitos os comentários na resenha – visto o comentário ser um dos aspectos composicionais do gênero e ter sido apontado pelos dois professores como um aspecto importante – ou seja, quais palavras eles deveriam usar para fazer os comentários sobre os textos de origem da resenha, quais termos poderiam usar para construir os argumentos e promover um diálogo com e se apropriar das palavras do autor dos textos de origem (Cf. OLIVERIA, 2011).

Embora a intenção da pesquisa de mestrado fosse analisar os conflitos gerados pela divergência de concepções da resenha, a partir das gravações das aulas dos professores e de entrevistas com os informantes, os relatos dos alunos também indicaram um conflito entre o fato de os professores terem ensinado apenas alguns aspectos da organização global da resenha e a vontade deles em querer aprender quais são os recursos linguístico-discursivos que materializam o gênero, uma vez que eles não foram ensinados pelos professores e foram destacados pelos docentes e visto pelos estudantes como um aspecto importante da resenha. Em outras palavras, os relatos dos alunos entrevistados revelaram que, para a produção de um gênero, não basta o ensino de sua organização, mas se faz necessário, além do ensino das condições de produção e mecanismos de conexão, o ensino dos recursos linguístico-discursivos que dividem as responsabilidades enunciativas do autor da resenha, do autor do texto original e de outras vozes.

Sendo assim, foi a partir da identificação deste conflito, revelado na análise dos relatos dos estudantes, que surgiu o interesse em pesquisar como os alunos promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo, a partir do uso de recursos linguístico-discursivos que dividem as responsabilidades enunciativas nesses dois gêneros, tendo em vista que o efeito de sentido desses recursos não foi ensinado – ou seja, ficou para esses alunos como dimensões escondidas (STREET, 2009) no processo de ensino da resenha.

1.2 O enquadre da pesquisa na área da Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (doravante “LA”), é caracterizada como uma área de investigação multidisciplinar – visto que, de acordo com Celani (1998), articula múltiplos domínios do saber preocupados com a linguagem – centrada na identificação, análise e resolução de problemas de uso da linguagem, que emergem de contextos escolares e não escolares, ou seja, que emergem do mundo real, dos contextos reais, nos quais as pessoas

agem e interação por meio da linguagem (BAAL, 1994; MOITA LOPES, 1996; GRABE, 2002). Nessa área do conhecimento, as pesquisas devem ser empíricas, ou melhor, baseadas em “evidência reais [...] que podem ser verificadas por qualquer pessoa” (VAN PEER; HAKEMULDER; ZYNGIER, 2007, p. 07).

As investigações científicas empreendidas no âmbito da LA deveriam, na voz de Moita Lopes (2006, p. 14), “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Para que os problemas sociais de uso da linguagem sejam evidenciados e interpretados, conforme postula o autor, se faz necessário que a linguagem seja observada e analisada como uma prática social e em uso. Nesse sentido, cabe ao linguista aplicado empenhar-se, a partir da geração e da interpretação de registros empíricos, na resolução de problemas advindos dos vários usos que as pessoas fazem da linguagem em contextos sociais específicos, visando à transformação do campo de pesquisa, pois, segundo Rajagopalan (2003, p. 106), o linguista aplicado é “um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”.

Do ponto de vista de Rajagopalan, é possível dizer que as investigações no campo da LA têm caráter transformador e intervencionista nos contextos sociais nos quais são observados problemas de uso da linguagem. Tendo em vista essas duas intenções da área, transformar e intervir na sociedade, se faz importante, segundo Maher (2007), que as representações e perspectivas locais sejam levadas em consideração nas pesquisas situadas no âmbito da LA.

Essas considerações permitem dizer que o enfoque deste trabalho insere-se no campo de investigação da LA, visto que focaliza um contexto social específico, a sala de aula do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo, na qual os participantes da pesquisa apresentam dúvidas e dificuldades em relação à produção de alguns gêneros acadêmicos, o que se configura como um problema de uso da linguagem para fins acadêmicos, pois, do nosso ponto de vista, essas dificuldades podem limitar a participação dos estudantes nesse contexto. Consideramos, nesta pesquisa, a perspectiva dos informantes, no processo de geração dos registros, pois, durante a gravação das entrevistas semiestruturadas, eles puderam explicitar, entre outras opiniões, suas opiniões sobre o processo de ensino da escrita de dois gêneros acadêmicos. Além disso, o presente estudo visa contribuir não só com outras pesquisas que têm interesse em investigar como os alunos de baixa renda, oriundos da

escola pública e atendidos pelas IES particulares, tentam ou de quais estratégias lançam mão para acessar o Discurso Acadêmico, ou ainda como lidam com as demandas de escrita da esfera universitária, mas também com o nosso campo de geração dos registros.

A contribuição com o nosso campo de geração dos registros seria na direção de chamar a atenção, ao menos da equipe pedagógica e dos docentes, para o fato de que as influências das histórias pregressas de letramento dos alunos, refletidas nas formas com as quais tentam produzir os gêneros acadêmicos, podem ser vistas como algo passível de reflexão, no sentido de buscar estratégias para que possam ser discutidas, negociadas, acomodadas ou consideradas outras práticas de letramento que se confrontam em sala de aula.

Para que essas contribuições possam se efetivar, e considerando que este estudo visa investigar o fenômeno do letramento no domínio acadêmico, elegemos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como a metodologia mais adequada para evidenciar como os alunos promovem o gerenciamento de vozes em suas produções escritas, visto que esse tipo de abordagem permite, em nossa visão, correlacionar o contexto sócio-histórico-institucional onde os alunos produziram seus textos, suas histórias pregressas de letramento, as particularidades do Discurso Acadêmico, representado pelos gêneros orais e escritos dessa esfera, as percepções que os estudantes têm sobre as práticas letradas as quais foram expostos e sobre o que produziram durante o período da graduação.

1.3 Abordagem qualitativa de cunho etnográfico

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem suas origens no final do século XIX e início do século XX, em diferentes áreas do conhecimento – antropologia, sociologia e educação. Todavia, de acordo com os autores, os métodos desse tipo de abordagem só começaram a ganhar espaço no campo aplicado de estudos da linguagem a partir das décadas de 1960 e 1970.

Flick aponta que a pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico, ao invés de números, parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia” (FLICK, 2009. p.16), sendo que o material linguístico escrito deve ser analisado em relação a variáveis de natureza diversa. No caso do presente estudo, tomou-se o texto escrito como material linguístico empírico, no entanto, a análise desse material deu-se no entrecruzamento com registros e informações de natureza diversa, e não com base em variáveis.

No que tange às características da pesquisa qualitativa, Moreira (2002) apresenta seis características básicas, a saber:

- interpretação como foco;
- ênfase na subjetividade dos participantes;
- flexibilização na condução da pesquisa;
- a atenção do pesquisador deve estar mais voltada aos processos do que aos resultados;
- o contexto deve ser considerado como intimamente ligado ao comportamento das pessoas e à formação de suas experiências;
- o reconhecimento de que a pesquisa exerce influência sobre os participantes, bem como a situação de pesquisa influencia o pesquisador.

Essas características, elencadas por Moreira (2002), permitem observar que a pesquisa qualitativa preza pela interpretação da situação em estudo, com base na perspectiva dos participantes, todavia, o investigador precisa ter claro que nem tudo que lhe é apresentado é de fato a realidade dos investigados. Desse modo, a realidade só poderá ser observada a partir de um contato profundo com os indivíduos, num contexto social específico, no qual o pesquisador configura-se como um interpretador da realidade (BRADLEY, 1993). No nosso caso, houve um contato considerável com o campo onde os registros foram gerados, visto que a pesquisadora trabalha na instituição, onde eles foram gerados, há mais de sete anos, porém não ministrou aulas para os participantes da pesquisa.

Vale salientar que esta abordagem metodológica permite que o pesquisador inicie o trabalho com algumas considerações prévias sobre a questão tema (LIMA, 2013), que neste trabalho é o modo como os alunos mobilizam recursos linguístico-discursivos para promover o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico. Assim, as informações obtidas em nossa pesquisa de mestrado foram relevantes, conforme mencionado anteriormente, não só para delimitar o tema desta pesquisa, mas para guiar o nosso processo investigativo, dado que possibilita afirmar que a investigação qualitativa configura-se, segundo Lima (2013), como um trabalho baseado em considerações prévias do pesquisador, intencional e “guiado por um ponto de vista” (ERICKSON, 1984, p. 15), na qual se imbricam as características do campo de geração dos registros, a subjetividade do pesquisador e a subjetividade dos informantes.

No que tange ao processo de geração de registros, Moita Lopes (1998) tece críticas em relação às abordagens metodológicas que tratam os dados de forma “neutra”, visto que, do ponto de vista do autor, a escolha dos dados, que constituem o *corpus* a ser analisado, não envolve apenas a coleta ou o registro de informações, mas, sobretudo, constituem-se como resultado do processo subjetivo de interpretação do investigador e de suas intenções, que foram previamente estabelecidas. Desse modo, embora a pesquisa qualitativa tenha um caráter subjetivo, tanto a geração quanto a análise dos registros produzidos pelos informantes da pesquisa devem ser guiados, conforme assevera Lima (2013), com base em questionamentos previamente estabelecidos e pressupostos teóricos consistentes, dado que permite, na voz da autora, maior controle sobre a pesquisa empreendida.

Assim, por estar interessada na perspectiva dos participantes sobre suas práticas cotidianas e considerar a subjetividade do pesquisador, é possível dizer que a pesquisa qualitativa entende as pessoas como seres ativos, capazes de perceber e interpretar a realidade que os cerca e, por isso, o pesquisador, que opta por esse tipo de abordagem, precisa lançar mão de procedimentos metodológicos que deem conta, na medida do possível, de captar essas percepções e a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Tendo em vista que, segundo Ludke e André (1986), a vertente qualitativa de pesquisa apresenta pelo menos dois modos de se fazer pesquisa (o etnográfico e o estudo de caso), elegemos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfica como a metodologia mais adequada para este estudo, justamente por oferecer procedimentos metodológicos capazes de propiciar um entendimento mais amplo sobre o contexto estudado e as práticas escriturais dos sujeitos desse contexto.

Segundo Erickson (1986), a etnografia como abordagem científica surge no domínio acadêmico também no final do século XIX e traz contribuições significativas para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelas condições de vida de pessoas de baixa renda, além do interesse em estudar os comportamentos de pessoas consideradas não-letradas. Ludke e André (1986) apontam que essa metodologia de pesquisa ganhou espaço na área da educação na década de 1970, pois, antes desse período, a etnografia era uma técnica de pesquisa utilizada basicamente por antropólogos e sociólogos, cujo objetivo era o de descrever “um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13-14).

Nas pesquisas educacionais, segundo as autoras, a etnografia deve ser um instrumental capaz de promover reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, situando-os em um contexto social mais amplo, de modo que, para isso, o pesquisador precisa

ter um contato direto e de longa duração com o campo de pesquisa, a fim de entender a realidade do grupo focal – sendo que, o entendimento da realidade do grupo pode ser obtido por meio da combinação de técnicas pertencentes à etnografia (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Com base no exposto, pode-se afirmar que, embora o presente estudo não seja etnográfico, justamente por esse tipo de estudo requerer, entre outras coisas, um contato profundo e de longa duração com o campo e os sujeitos da pesquisa, ele caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois se desenvolveu em um contexto social específico e, conforme dito anteriormente, utilizamos o texto escrito como material empírico de análise e o colocamos em relação a outros registros e informações (contexto sócio-histórico-institucional de onde emerge o material escrito, histórias de letramento dos estudantes, peculiaridades do Discurso Acadêmico, percepções dos alunos em relação ao que produziram e às aulas destinadas à orientação de suas produções).

Além disso, para obter as informações e os registros mencionados acima, utilizamos técnicas advindas da etnografia, tais como: observação e gravação em áudio de aulas, notas em diário de campo, gravação em áudio de entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, mesmo que a pesquisa etnográfica lance mão de diferentes fontes e instrumentos para gerar os registros e analisá-los, ou seja, mesmo que o pesquisador lance mão da triangulação para analisar os registros as diversas vozes que permeiam os discursos do pesquisador e dos sujeitos informantes da pesquisa estarão sempre presentes, relacionando-se e criando novas vozes, nos moldes da heteroglossia bakhtiniana.

Desse modo, entendemos a pesquisa de cunho etnográfico como uma construção discursiva, capaz, entre outras coisas, devido aos seus instrumentos e métodos de investigação, de dar voz, interpretar as vozes dos sujeitos de pesquisa e criar novas vozes, a partir da análise dos registros. Assim, este estudo adota uma perspectiva discursiva para análise dos registros, visto que damos voz e interpretamos as vozes de nossos sujeitos de pesquisa, com base nas vozes de teóricos que nos permitem interpretar tanto os relatos orais quanto os textos escritos de nossos informantes.

Outro fator que faz deste estudo uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que adota uma perspectiva discursiva para análise dos registros é o fato da pesquisadora estar inserida, como docente, há mais de sete anos no campo onde foram gerados os registros e o fato de termos levado um pouco mais de três anos para produzi-los – o que também caracteriza esta pesquisa como um estudo longitudinal, ou melhor, como uma pesquisa que se baseia em registros longitudinais.

1.4 Geração dos registros empíricos: o aspecto longitudinal da pesquisa

No livro *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, Zoltán Dörnyei traça um comparativo entre as pesquisas que lidam com apenas um dado intervalo temporal para gerar os registros, as mais numerosas, segundo o autor, e as longitudinais, chamando a atenção para o fato de que “é um tanto surpreendente o número reduzido de pesquisas longitudinais encontradas na literatura em linguística aplicada” (DORNYEI, 2006, p. 78), visto que esse tipo de pesquisa requer um maior envolvimento do pesquisador com o contexto de pesquisa, no que diz respeito ao tempo que levará para gerar os registros.

Nesta pesquisa, partimos do princípio de que, para investigar como alunos universitários promovem o gerenciamento de vozes em suas produções, são necessários registros longitudinais, pois eles, segundo Goldstein *et al.* (1999) e Doran (2003), permitem analisar, além de outros fatores, o quanto as instituições de ensino podem contribuir para as mudanças nas práticas dos alunos, em virtude de suas práticas e políticas, durante o período que estiverem matriculados em algum curso. Já para Seltzer *et al.* (2003), dependendo dos registros longitudinais e dos intervalos de tempo que foram utilizados para gerá-los, pode-se investigar também os impactos de fatores tidos como extraescolares no *status* inicial dos alunos e esse mesmo impacto na sua trajetória escolar.

As considerações acima revelam que os registros longitudinais – ou seja, os registros que são gerados em diferentes intervalos de tempo com os mesmos informantes, tem o potencial de auxiliar na exploração, de acordo com Alves (2006), das complexas relações que são estabelecidas entre: os impactos da história pregressa de letramento do aluno em um novo contexto de ensino, o estágio inicial no qual se encontra, quando entrou em uma instituição de ensino, e os impactos das práticas e da política institucional na sua trajetória, durante determinado período de tempo. Por essas razões e pelo fato de estarmos envolvidos profissionalmente como docente com o campo de geração dos registros, que constituem o *corpus* desta pesquisa, há algum tempo, optou-se por gerá-los em uma perspectiva longitudinal, pois, corroborando as palavras de Alves (2006), acreditamos que eles permitem acompanhar os alunos ao longo de um determinado tempo escolar e explorar vários aspectos que, do nosso ponto de vista, são importantes para compreender como os informantes promoveram o gerenciamento de vozes em suas produções escritas. Assim, a pesquisa tem um

desenho longitudinal que perfaz, aproximadamente, três anos e meio, com a geração de registros em intervalos de tempo distintos, os quais encontram-se descritos na próxima seção.

1.4.1 Etapas da geração dos registros

O desenvolvimento do presente estudo envolveu algumas etapas. Em um primeiro momento, definiu-se o tema da pesquisa. Nesta pesquisa, nos filiados às postulações teóricas e metodológicas da área dos Novos Estudos do Letramento, principalmente da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, bem como optamos também, a fim de melhor procedermos à análise do material linguístico escrito, parte do *corpus* deste estudo, por algumas das considerações teóricas advindas de estudos que focalizam os gêneros do discurso, os Estudos Retóricos de Gênero e o Inglês para Fins Específicos. Vale dizer que as bases teóricas que guiaram essa pesquisa estão melhores discutidas em capítulos próprios, mais precisamente, no segundo e terceiro capítulos.

No segundo momento, ocorreu a elaboração da etapa de geração dos registros. Tendo em vista que a questão tema deste estudo, as possíveis mudanças na escrita de universitário, surgiu em decorrência de nossa pesquisa de mestrado, ficou decidido que recorreríamos a alguns registros e informações geradas nessa pesquisa, bem como que utilizaríamos as resenhas que foram recolhidas durante esse processo, e produzidas ao longo do curso e acompanharíamos o processo de produção do artigo científico, solicitado como TCC.

Ainda nesta etapa, ocorreu a continuação da geração de registros. Assim, ficou definido que os registros seriam gerados através da gravação em áudio de entrevistas individuais semiestruturadas com os três participantes da pesquisa e de gravações em áudio das aulas destinadas à orientação do TCC, sendo que nos valem também de diário de campo para anotar algumas percepções sobre aulas e as entrevistas.

O processo descrito acima caracteriza este estudo como uma pesquisa longitudinal, pois utilizamos os seguintes intervalos de tempo e instrumentos, que estão melhores descritos nas seções subsequentes, para gerar os registros:

Intervalo de tempo	Instrumento de geração dos registros	Sujeitos envolvidos	Objetivos
Agosto de 2009	1) gravação, em áudio, de entrevista individuais semiestruturadas com os alunos; 2) gravação, em áudio, de aulas destinadas ao ensino do gênero resenha.	Alunos e professores.	1) registrar informações sobre: as história de letramento dos alunos; suas expectativas em relação às práticas de letramento do curso de Letras; e suas concepções de resenha. 2) verificar quais eram as concepções de resenha dos professores.
Setembro de 2009	1) gravação, em áudio, das aulas nas quais os professores devolveram aos alunos as resenhas corrigidas; 2) gravação, em áudio, de entrevista aberta com os alunos; 3) recolha das primeiras resenhas produzidas pelos alunos.	Alunos e professores.	1) verificar quais seriam as considerações dos professores sobre as produções dos alunos; 2) verificar qual era a opinião dos alunos sobre o processo de ensino da resenha e sobre as correções que incidiram sobre as resenhas que produziram; 3) constituir parte do <i>corpus</i> escrito para a análise.
2010 a 2011 Agosto de 2011	1) continuação da recolha das resenhas produzidas pelos alunos; 2) gravação, em áudio, de quatro aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico, solicitado como TCC.	Alunos e professor orientador do TCC.	1) dar continuidade a constituição do <i>corpus</i> escrito; 2) verificar como e porque a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação do TCC.
Março de 2012	1) gravação, em áudio, de quatro aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico, solicitado como TCC.	Alunos e professor orientador do TCC.	1) verificar como e porque a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação do TCC.

Junho de 2012	1) gravação, em áudio, de mais uma entrevista individual e semiestruturada.	Alunos	1) verificar qual era a opinião dos alunos sobre as resenhas que produziram, ao longo do curso, e sobre o artigo que estavam produzindo como TCC.
Fevereiro de 2013	1) recolha dos artigos produzidos pelos alunos; 2) gravação, em áudio, de mais uma entrevista individual e semiestruturada.	Alunos	1) finalizar a constituição do <i>corpus</i> escrito para análise; 2) verificar qual eram as percepções dos alunos sobre as correções que incidiram sobre os artigos que produziram.

Quadro1: Intervalos de tempo da geração dos registros orais e constituição do corpus escrito.

Por fim, na terceira etapa, demos início a transcrição das entrevistas, preparação, seleção e análise dos registros gerados nos intervalos de tempo descritos acima.

1.4.2 Procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos registros

Tendo em vista que o processo de geração dos registros que compõem o *corpus* deste estudo teve seu início em nossa pesquisa de mestrado, acreditamos que seja válido retomar, nesta seção, os passos empreendidos para obtenção dos registros desde seu início. É importante ressaltar que, no presente trabalho, não utilizamos todos os registros gerados durante a pesquisa de mestrado. Na verdade, utilizamos apenas as resenhas recolhidas nesse período, algumas informações sobre a história de letramento dos participantes e alguns trechos de suas falas obtidos nas entrevistas semiestruturadas, sendo que alguns desses registros são inéditos, com exceção de trechos da fala de *AI*²⁸ e dos dois primeiros textos produzidos por essa aluna.

Para a obtenção das informações, foi solicitado ao coordenador do curso de Letras da universidade autorização para apresentar o objetivo da pesquisa de mestrado aos alunos do primeiro semestre do curso de Letras do ano de 2009, a fim de saber quantos alunos gostariam de participar como informantes dela. De posse da autorização, apresentou-se o objetivo aos

²⁸ Sigla utilizada para se referir à aluna mais jovem.

alunos e, de um universo de dezoito estudantes, seis voluntários aceitaram participar da pesquisa. Assim, foram iniciadas as entrevistas com os alunos, com o intuito de saber qual era a sua história de letramento e qual era seu conceito de resenha, bem como quais eram suas expectativas em relação ao que teriam de produzir, em termos de escrita, durante o curso.

O segundo passo, após as entrevistas com os estudantes, foi perguntar a quatro professores, que na época lecionavam no primeiro semestre do curso, quem deles pediria aos alunos para produzirem resenhas. Os professores das disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa, que lecionavam para essa turma, responderam que pediriam a produção de resenha como instrumento de avaliação. De posse da autorização dos dois professores, o terceiro passo foi gravar as aulas nas quais eles solicitaram e deram instruções sobre a produção de resenha crítica.

Primeiro, gravou-se, em áudio, duas aulas seguidas do professor de Linguística. Nelas, ele explicitou aos alunos o seu conceito de resenha, explicou como gostaria que fosse produzida e indicou, como texto-fonte para a produção da resenha, o artigo *As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa*²⁹, de Iran Ferreira de Melo.

Depois, foram gravadas mais duas aulas, também seguidas, da professora de Língua Portuguesa. Ela também explicitou o seu conceito do gênero, bem como explicou os procedimentos para a realização da tarefa. No entanto, diferente do professor de Linguística, utilizou como recurso de aula o *data-show*. Nele, expôs vários *slides*, com o intuito de mostrar aos alunos os conceitos de diferentes autores sobre a resenha, os seus diversos lugares de circulação para, daí, extrair o seu conceito de resenha e explicar como o gênero deveria ser redigido. Utilizou como texto-fonte para a realização da tarefa a lição 33³⁰, do livro *Para entender o texto*, de Platão e Fiorin (1993), intitulada “Descrição e Dissertação”.

A gravação das aulas teve como principal objetivo verificar se os conceitos de resenha dos dois professores eram divergentes entre eles e entre os conceitos dos alunos, bem como o de observar como orientavam os estudantes quanto à produção de resenha, ou seja, se havia divergências também em relação às suas orientações.

Os dois professores deram um prazo de, aproximadamente, dez dias para os alunos realizarem a tarefa. Após os dez dias, os alunos entregaram suas produções aos

²⁹ Esse artigo foi publicado na “Revista Língua Portuguesa – conhecimento prático”, na edição do mês de agosto de 2009.

³⁰ “A lição 33” traz uma explicação sobre as diferenças entre os textos narrativo, dissertativo e descritivo, assuntos que ela abordaria em outra aula. Vale ressaltar que esse livro foi pensado para o ensino médio, porém, pelo fato de os professores acharem que a linguagem dele é muito difícil, passou a ser utilizado também no ensino superior.

professores e estes marcaram uma data para entregarem os textos corrigidos e fazerem alguns comentários sobre o desempenho dos alunos.

Assim, a próxima etapa da geração dos registros foi gravar as aulas nas quais os professores deram a devolutiva aos alunos. Foram gravadas, primeiro, duas aulas seguidas do professor de Linguística e, depois, duas aulas também seguidas da professora de Língua Portuguesa. Durante a gravação das aulas, os professores apontaram algumas falhas que os alunos cometeram ao produzirem os textos, dando ênfase, novamente, aos seus conceitos de resenha.

Tendo em vista que, durante as aulas devolutivas dos dois professores, os alunos não contestaram o resultado da correção sobre os seus textos nem expuseram suas dificuldades quanto à produção da resenha, o quinto passo foi gravar mais uma entrevista, sendo esta aberta, com os seis alunos, justamente com o intuito de que eles expusessem suas principais dificuldades ao realizarem a tarefa de produção de texto. Nessa entrevista, os estudantes disseram que a condição de aluno não lhes permitiu interferir no trabalho dos professores durante as aulas devolutivas. Por fim, lhes foi solicitado que entregassem uma cópia dos dois textos que produziram, a fim de verificar como implementaram suas concepções do gênero resenha crítica na prática.

Embora as entrevistas tenham sido feitas com seis alunos, apenas as transcrições das entrevistas gravadas com três alunas foram escolhidas como parte do *corpus* da pesquisa de mestrado, visto que os outros alunos não tinham muita disponibilidade para permanecer na universidade após o horário das aulas nem chegar antes do horário, o que poderia atrapalhá-los se fosse preciso realizar outras entrevistas ou conversas informais.

Durante a análise desse material, principalmente, durante a análise dos registros gerados na entrevista aberta, tomamos a decisão de continuar recolhendo as resenhas dessa turma até o final do curso, bem como de acompanhar, na medida do possível, a elaboração do TCC, para que esse *corpus* fosse analisado em nossa pesquisa de doutorado, ou seja, nesta pesquisa.

Essa decisão foi tomada porque durante a entrevista aberta com os alunos, conforme dito anteriormente, eles reclamaram pelo ensino dos recursos linguístico-discursivos que permitem, na resenha, fazer comentários sobre o texto resenhado, construir argumentos, promover um diálogo e se apropriar das palavras dos autores dos textos de origem da resenha. Visto que eles não tiveram aulas que incidissem sobre esse assunto, mas, sim, sobre a organização da resenha, surgiu o interesse de pesquisar, no doutorado, como eles

promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo, a partir da mobilização de recursos linguístico-discursivos que não lhes foram ensinados. Para chegar à análise do gerenciamento de vozes nas produções escritas desses alunos, julgamos necessário continuar recolhendo, ao longo do curso, as resenhas produzidas por eles, além do artigo científico.

Assim, no início do ano de 2011, retomamos o contato com os três participantes da pesquisa de mestrado, a fim de saber se gostariam de participar também desta pesquisa. No entanto, tivemos a notícia que apenas uma das três participantes tinha permanecido no curso de Letras, sendo que ela aceitou participar do presente estudo. Como tínhamos gravado, no período da pesquisa de mestrado, entrevistas com mais três alunos e recolhido suas primeiras resenhas, entramos em contato com eles e dois aceitaram conceder novas entrevistas, quando fosse necessário, e a ceder cópias das resenhas que fossem produzindo ao longo do curso, bem como a cópia do TCC. Desse modo, recolhemos, ao longo do curso, seis resenhas de cada aluno e o artigo que produziram como TCC.

De posse do aceite dos alunos, no final do ano de 2011, entramos em contato com o professor orientador dos TCCs, explicamos o objetivo desta pesquisa e ele autorizou a gravação de algumas aulas, nas quais daria orientações para a escrita do TCC. A primeira gravação, em áudio, aconteceu ainda no final do ano de 2011, sendo que foram gravadas quatro aulas seguidas, de cinquenta minutos cada. Nessas aulas, o professor explicou quais seriam as duas etapas de elaboração do TCC: elaboração de um pré-projeto e escrita do artigo, ressaltando que os alunos teriam dois semestres para concluir o trabalho.

Além disso, o professor deu algumas orientações sobre a linguagem a ser utilizada no artigo, a formatação, que deveria seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e discorreu sobre as etapas envolvidas na escrita do artigo – escolha do tema, elaboração da justificativa e dos objetivos da pesquisa, levantamento bibliográfico, escolha da metodologia etc. – enfatizando a importância das citações nesse tipo de gênero, que, na voz do professor, evitaria o plágio. Em um segundo momento da aula, ele discorreu sobre a estrutura do artigo e prometeu enviar, por *e-mail*, um material, ao qual não tivemos acesso, que ajudaria os alunos a darem início a elaboração do pré-projeto, que deveria ser entregue no início do primeiro semestre do ano de 2012. Ao final da aula, o professor disse que qualquer dúvida sobre a elaboração do projeto também poderia ser resolvida via *e-mail*, no entanto, não autorizou o nosso acesso aos *e-mails* que foram trocados no período de orientação do TCC.

No início de 2012, foram gravadas mais quatro aulas seguidas destinadas à orientação da escrita do artigo. Nessas aulas, o professor, utilizando o *data show*, fez a exposição de alguns *slides* que tratavam da função do artigo e de sua estrutura, enfatizando a função de cada parte que o compõe. Ainda nessas aulas, deu algumas breves orientações sobre como fazer menção aos teóricos que embasariam o artigo dos alunos, bem como sobre como poderiam elaborar as citações e as referências bibliográficas, segundo as normas da ABNT.

A gravação dessas aulas teve como principal objetivo verificar se o professor daria ou não, ou como daria, orientações sobre os recursos linguístico-discursivos próprios do artigo científico, bem como o de observar como orientava os estudantes quanto à produção do gênero, ou seja, como instituiria ou não a prática do mistério ao orientar a escrita do TCC. Vale salientar que, após essas aulas, os alunos tiveram orientações individuais, que ocorreram presencialmente e via *e-mail*, no entanto, não tivemos acesso a essas orientações e à troca de mensagens, visto que o professor apenas autorizou a gravação dessas oito aulas, cujo objetivo foi dar orientações coletivas.

Por fim, após o término da escrita do artigo, gravamos mais duas entrevistas semiestruturadas com os três participantes da pesquisa, a fim de saber, conforme dito anteriormente, suas percepções sobre as resenhas que produziram ao longo do curso, sobre o processo de escrita do TCC e sobre a correção que incidiu sobre ele. Para tal, levamos para as entrevistas as cópias dos textos que os alunos produziram durante o curso.

Com base no exposto, fica claro que, além do recolhimento do material escrito produzido pelos alunos, das anotações em diário de campo e da gravação das aulas, um dos principais instrumentos metodológico utilizado, neste trabalho, para a geração dos registros foi a entrevista semiestruturada. A entrevista caracteriza-se como uma técnica que permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, ou seja, na voz de Gil (1999, p. 177), “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”.

Já para Marconi e Lakatos (1996, p. 84), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Ainda, para esses autores, as entrevistas permitem gerar registros que não podem ser encontrados em fontes documentais e que sejam, de fato, significativos para a pesquisa. Segundo os autores, com as entrevistas há a possibilidade de se conseguir informações mais precisas, podendo, no momento de sua realização, haver a contestação de informações que se apresentarem ambíguas, a fim de que os registros sejam os

mais objetivos possíveis. No entanto, conforme asseveram Boni e Quaresma (2005), as entrevistas permitem também a obtenção de registros subjetivos, de modo que é essa característica que possibilita, ao pesquisador, registrar as percepções dos participantes sobre determinado tema.

A opção por esse instrumento metodológico justifica-se exatamente por essa característica, pois a intenção deste estudo, no que concerne ao processo de geração dos registros, foi exatamente a de registrar as percepções dos participantes da pesquisa sobre duas práticas de letramento do contexto universitário (a escrita da resenha e do artigo científico), visto que julgamos essas percepções importantes para a compreensão de como os estudantes mobilizam recursos linguístico-discursivos responsáveis pela textualização das responsabilidades enunciativas em gêneros como a resenha e o artigo científico.

É válido dizer que, em nossa visão, todas as entrevistas, sejam elas estruturadas, semiestruturadas ou fechadas, têm direções bem definidas, visto que, antes da realização da geração dos registros, o pesquisador tem um objetivo de pesquisa definido, bem como referenciais teóricos e metodológicos, que guiarão a elaboração prévia das questões a serem feitas no momento da entrevista. Ou seja, com base nos objetivos da pesquisa, o pesquisador deve estabelecer um roteiro com questões prévias, o que não significa que, durante a entrevista, essas questões não possam ser reformuladas, retomadas ou até mesmo descartadas, caso o entrevistado contemple em uma resposta aspectos de outra pergunta que ainda não foi feita. Todavia,

a necessidade de estabelecimento de um objetivo na condução de uma entrevista não deve ser confundida com uma busca por total objetividade, já que, sabemos, não é possível negligenciar a interferência da subjetividade particular do entrevistador no momento de formular suas perguntas. Na entrevista semiestruturada, em que podem ser feitas complementações espontâneas às perguntas previamente definidas, a presença e subjetividade do entrevistador se faz sempre muito marcada (LIMA, 2013, p. 73).

Assim, outro motivo que justifica a nossa opção pela entrevista semiestruturada é o fato dela possibilitar a obtenção de relatos menos artificiais (LIMA, 2013), já que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto” (GIL, 1999, p. 120), revelando suas concepções e percepções sobre o tema central da entrevista. Todavia, caso o entrevistado se desvie do tema, o entrevistador/pesquisador deve esforçar-se para retomá-lo, de modo a não perder o foco da entrevista e gerar uma quantidade muito grande de registros que não terão validade para atingir os objetivos da pesquisa.

Vale ressaltar que, embora outras questões complementares tenham surgido, durante as entrevistas, em virtude das respostas dos alunos, foi dada uma atenção maior à formulação de perguntas que julgamos básicas para discutir o tema investigado no presente estudo, sendo que essas perguntas estão apoiadas nas teorias e nas asserções que os guiam. Desse modo, o roteiro de perguntas principais que norteou a realização das entrevistas foi o seguinte:

- Qual foi a importância de ter produzido resenhas ao longo do curso de Letras?
- A partir da leitura das resenhas e dos artigos produzidos ao longo do curso, é possível observar algumas mudanças em sua escrita? Se é possível, quais são elas?
- Qual é a sua avaliação sobre o ensino da resenha e da produção do artigo científico durante o curso de Letras?
- Foram utilizadas por você algumas estratégias para auxiliar na escrita das resenhas e do artigo científico? Se sim, quais foram elas?
- Houve ensino sobre como podemos fazer menção ao dizer dos teóricos e de outros autores em gêneros como a resenha e o artigo científico?
- Houve ensino sobre como é possível o autor da resenha e do artigo científico expressar sua opinião?
- Você observa relações entre a escrita da resenha e a escrita do artigo científico? Se observa, quais são elas? Algum professor falou, em aula, sobre a possibilidade de existir relações entre esses dois gêneros?
- Qual é a sua opinião sobre as correções e avaliação que incidiram sobre o artigo científico?

1.4.3 Seleção e análise dos registros

Os registros gerados para esta pesquisa podem ser classificados em quatro tipos:

- (a) textos escritos dos alunos, nos quais analisamos como os alunos mobilizaram recursos linguístico-discursivos para promover o gerenciamento de vozes;
- (b) observações ou correções dos professores sobre esses textos, a fim de verificar como auxiliaram ou não os alunos a promoverem o gerenciamento de vozes em seus textos;

- (c) transcrição de relatos orais dos alunos obtida através de entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio, para verificar aspectos de suas histórias pregressas de letramento e quais eram, no momento das entrevistas, suas percepções sobre o que produziram ao longo do curso, bem como sobre as orientações que receberam sobre a escrita da resenha e do artigo;
- (d) transcrição das aulas destinadas à orientação do TCC obtida através de gravação em áudio, para verificar como e porque o professor orientador do artigo implementou a prática do mistério.

Em nossa visão, esses quatro tipos de registros auxiliam na compreensão de como os alunos promoveram o gerenciamento de vozes em seus textos, que, no presente estudo, não se deu apenas pela análise do material escrito, como mencionamos anteriormente. Segundo Street (1993), se quisermos entender de perto a forma como o letramento afeta o cotidiano das pessoas, suas práticas de letramento ou como as pessoas lidam com as demandas de letramento de uma esfera específica, é primordial que voltemos o nosso olhar para o sujeito. Assim, as transcrições, que também constituem o *corpus* desta pesquisa, são relativas às histórias de letramento dos nossos informantes e às percepções dos alunos sobre o processo de ensino da escrita da resenha e do artigo.

Vale dizer que no bojo dessas duas práticas de letramento estão alguns aspectos que não se limitam às percepções dos alunos ou às orientações a que tiveram acesso em aulas destinadas à escrita da resenha e do artigo científico, mas que julgamos de primordial importância para analisar o material escrito desta pesquisa, são eles: as especificidades da escrita acadêmica e do contexto de pesquisa, brevemente mencionadas na introdução deste trabalho, as estratégias utilizadas pelos alunos para produzir os gêneros em questão (pedido de ajuda aos colegas de classe, pesquisas na *internet*, etc.) , a fim de atender às exigências das disciplinas que compõem o curso de Letras, as correções (observações escritas feitas pelos professores nas resenhas) que incidiram sobre as produções dos alunos, entre outros aspectos.

O processo de análise do *corpus* do presente estudo pautou-se nas observações de Gatti (2005, p.44), que prevê que esse processo precisa ser “sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta”, sem que se percam os propósitos anteriormente definidos, que devem ir na direção de responder às perguntas e atingir os objetivos da pesquisa. Além dessas recomendações, Gatti (2005) assevera que, no processo de análise dos registros,

devemos promover o adensamento das análises, a fim de evitarmos interpretações gerais, que beiram a obviedade.

No que concerne à análise do *corpus*, a triangulação dos registros foi realizada a partir de várias leituras das transcrições das entrevistas e das aulas, da leitura do material escrito cedido pelos alunos, bem como do confronto destes com os outros aspectos que estão no bojo da prática de letramento da resenha e do artigo científico e com os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo.

1.5 O contexto da pesquisa

Conforme dito anteriormente, a pesquisa realizou-se em um curso de Licenciatura em Letras em uma das unidades de uma universidade particular, situado na região central da cidade de São Paulo, no período de agosto de 2009 a fevereiro de 2013.

O referido curso, no período da geração dos registros, tinha a duração de seis semestres, com aulas de cinquenta e cinco minutos, que perfazem a carga horária final de 2.800 horas. A amostra contou com a participação de três alunos, duas mulheres e um homem, que foram entrevistados na biblioteca da universidade, e três professores: o professor de Linguística, a professora de Língua Portuguesa e o professor responsável por orientar todos os TCCs do curso de Letras, dos três períodos (matutino, vespertino e noturno). Esses docentes foram observados e gravados nas aulas ministradas no primeiro semestre do curso, no caso dos professores de Linguística e Língua Portuguesa, e nos dois últimos semestres do curso, no caso das aulas destinadas à orientação do TCC, sendo que essas três disciplinas têm a carga horária de 80 horas semestrais.

Vale salientar que os professores mencionados não são considerados como os sujeitos principais da pesquisa e das análises, visto que não tivemos a oportunidade de entrevistá-los e registrar mais informações sobre eles durante o processo de geração dos registros, pois o nosso foco de pesquisa está nas percepções dos estudantes; além disso, devido ao número de aulas que ministravam no período da geração dos registros e ao fato de trabalharem em outros lugares, não houve muita disponibilidade para realizar entrevistas e conversas informais com eles.

O currículo do curso em questão, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, organiza-se em disciplinas de formação geral em língua, linguística e literaturas e formação específica em licenciatura (disciplinas pedagógicas). De acordo com o

que consta no *site* institucional, o curso de Letras dessa universidade tem o objetivo de preparar os estudantes para: ler, interpretar e produzir textos; dominar a norma culta e reconhecer normas diferenciadas; comunicar-se eficientemente nas diversas situações sócio-interacionais; e conhecer a metodologia do ensino da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira (Língua Inglesa). O site ainda aponta que a missão do curso é a de ser compromissado com a educação integral do estudante no que diz respeito à formação do cidadão crítico, ciente de seus direitos e deveres, que respeita o próximo, que percebe-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente e do contexto sócio-político e econômico no qual está inserido.

Quanto à instituição, foi fundada pela comunidade judaica em 1973, mediante autorização do Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 72.616/73, oferecendo inicialmente os cursos de Ciências, Letras e Pedagogia. A partir de janeiro de 2005, a instituição passou a ser mantida e gerenciada por uma *holding* que coordena diversas instituições de ensino presentes em mais de vinte municípios do Estado de São Paulo, entre interior e capital, e em vários estados do país. Durante os anos nos quais geramos os registros, a instituição mudou de nome por pelos menos três vezes.

Com um pouco mais de vinte anos de existência, essa *holding* atua nos níveis básico e superior de educação – sendo que o nível superior tem a missão de alcançar a oferta e a prática de uma educação solidária e inclusiva, no que diz respeito às pessoas de baixa renda, por meio de parcerias, bolsas de estudo, como o ProUni e o Fies, convênios e projetos sociais, organizados e geridos pela própria instituição.

1.5.1 Os participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa são três alunos, duas mulheres e um homem, que fizeram a graduação em Letras, no período vespertino, entre meados dos anos de 2009 e 2012.

A aluna mais jovem (**A1**, no quarto capítulo)³¹, com 21 anos na época da entrevista, casada, é natural e moradora da cidade de São Paulo. Trabalhava como atendente em um hospital, nunca interrompeu os estudos e sempre estudou em escola pública. Contou que, antes de entrar para o curso de Letras, fez curso de comissária de bordo, porém não

³¹ A título de organização e conforme mencionado na introdução deste trabalho, utilizaremos os símbolos **A1**, **A2**, **A3** para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

conseguiu atuar na área; fez também o primeiro ano do curso superior em Aviação Civil. Segundo ela, precisou interromper a faculdade de Aviação Civil em virtude do alto custo das mensalidades; como pretendia retomá-lo, decidiu fazer Letras porque o curso oferece disciplinas, como língua portuguesa e inglesa, que poderiam ser convalidadas na faculdade de Aviação Civil. A aluna ainda relatou que tinha vontade de ser professora, pois sua mãe era, e queria lecionar para fazer a diferença, para ajudar os alunos a aprender “de verdade”. A escolha da instituição deu-se em função do horário, vespertino, uma vez que trabalhava pela manhã e fazia curso de inglês à noite, bem como pelo fato da universidade oferecer bolsa de estudos para alunos de baixa renda. Ao término do curso de Letras, a aluna investiu em um curso de pós-graduação *lato sensu*, na área de educação, em outra universidade particular. Atualmente, ela atua como professora contratada na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

A segunda aluna (**A2**, no quarto capítulo), com 38 anos na época em que se deu o início da geração dos registros, é natural de Minas Gerais, sendo que veio para a capital de São Paulo aos 16 anos, e trabalhava como auxiliar administrativo para uma empresa da iniciativa privada. Relatou que sempre estudou em escola pública e, após o término do ensino fundamental I, precisou afastar-se por diversas vezes dos estudos, pois teve de trabalhar para auxiliar nas despesas domésticas – de modo que cursou a quinta e a sexta séries do ensino fundamental II no ensino regular e, depois de um longo período afastada dos bancos escolares, retornou, com 20 anos de idade, para cursar as demais séries desse ciclo nas salas de suplência. Quando conclui a oitava série, hoje nono ano, precisou interromper novamente os estudos, visto que, por exigências da empresa onde trabalhava na época, precisou ampliar a jornada de trabalho. Quando se casou, o esposo a incentivou a retornar à escola e ela decidiu por fazer o Ensino Médio no ensino regular. Segundo a aluna, escolheu o curso de Letras porque gosta da disciplina de Língua Portuguesa e sempre gostou de ler, no entanto, a sua vontade era a de ter cursado Física, porém não passou no vestibular, realizado em outra universidade particular. A escolha da instituição deu-se em virtude de dois motivos: o curso ser oferecido no horário vespertino, o que permitia a aluna conciliar os estudos, o trabalho e os afazeres domésticos, e por oferecer bolsa de estudos a alunos de baixa renda. Nas eleições de 2012, **A2** lançou candidatura a vereadora de São Paulo, porém não foi eleita. Atualmente, trabalha como professora contratada na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

O aluno mais velho, (**A3**, no quarto capítulo), com 60 anos na época em que deu-se o início da geração dos registros, natural do interior de São Paulo, casado e morador da

cidade deste estado, é aposentado e escritor. Contou que fez o ensino fundamental I em escola pública e o fundamental II em escola técnica, na qual fez o curso de técnico administrativo. Após a conclusão desse curso, ficou aproximadamente quatro anos afastado dos bancos escolares. Quando decidiu retomar os estudos, optou por fazer o antigo colegial no Madureza – curso equivalente ao EJA, que ministrava disciplinas do ensino fundamental II e do Ensino Médio, sendo que nesse curso exigia-se o prazo de 2 a 3 anos para ser concluído. O Madureza foi extinto, dando lugar ao EJA, pois a clientela era formada, basicamente, de autodidatas, os quais demonstravam maior interesse pelos exames de certificação desse curso. Assim, quando finalizou esse curso, **A3** passou mais alguns anos sem estudar, pois precisou se dedicar ao trabalho. Antes de ingressar no curso de Letras da universidade que serviu como campo de geração dos registros, tentou fazer esse mesmo curso em uma universidade particular de prestígio da cidade de São Paulo, porém conseguiu cursar apenas o primeiro ano, visto que teve de desistir em virtude do alto custo das mensalidades e porque tinha que se dedicar ao trabalho. O aluno tem dois livros de poesias publicados e, segundo ele, essas duas publicações revelam o gosto que tem pela leitura e pela escrita, sendo que foi esse gosto que determinou sua escolha pelo curso de Letras. O aluno relatou que escolheu a instituição por ser no horário vespertino e por ter facilidades de concessão de bolsas a aposentados. Atualmente, **A3** está fazendo o curso de Pedagogia na mesma instituição. Ele relatou que com esse curso não pretende lecionar, apenas ampliar a compreensão sobre o funcionamento da educação e sobre como as pessoas aprendem.

Em suma, neste capítulo, foram apresentadas a opção teórico-metodológica pelo modelo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e a nossa opção também por adotar uma perspectiva discursiva para analisar os registros, a identificação e a justificativa, dentro do campo de investigação da LA, da escolha de nossa pesquisa e de seu aspecto longitudinal. Foi também apresentada a descrição dos procedimentos adotados para geração e análise dos registros – de modo que os registros assim obtidos constituíram a base da análise apresentada nesta pesquisa. A seguir, passaremos à discussão do conceito de gênero do discurso que guia esta pesquisa, das inter-relações que os gêneros mantêm entre si, e da caracterização da escrita acadêmica, da resenha e do artigo científico, a fim de ressaltar quais são as características linguístico-discursivas desses dois gêneros.

CAPÍTULO 2

GÊNERO, INTER-RELAÇÕES GENÉRICAS, CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS ACADÊMICOS

Nesta pesquisa, admite-se que o sucesso dos alunos no ensino de nível superior está atrelado, entre outras coisas, à compreensão e à produção de gêneros acadêmicos (BEZERRA, 2012b), bem como ao entendimento de que os gêneros mantêm relações entre si, conforme mencionado na introdução deste trabalho. Assim, embora esta pesquisa tenha apenas a intenção de analisar como os alunos realizam o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, acredita-se que seja válido discutir as inter-relações que os gêneros acadêmicos mantêm entre si. Para fomentar essa discussão, discutiremos, em um primeiro momento, a noção de gênero do discurso, a partir de diferentes abordagens teóricas que tomam os gêneros discursivos como objetos de análise e ensino. Em seguida, nos alinharemos a algumas abordagens de gênero, a fim de defendermos que, a título de ensino e para a promoção do letramento acadêmico dos estudantes, os gêneros podem ser abordados e analisados a partir das relações que mantêm entre si, e não como categorias isoladas, conforme asseveram Bezerra (2012a) e Bhatia (2004). Por fim, apresentaremos as especificidades da escrita acadêmica, da resenha e do artigo científico.

2.1 A noção de gênero do discurso e as suas diferentes abordagens

Atualmente, o conceito de gênero é amplamente utilizado nas mais diferentes áreas do conhecimento e no contexto escolar, conforme afirmam Freedman e Medway (1994, p. 01), pois, segundo os autores, “a palavra gênero está na boca de todos, de pesquisadores e eruditos a pedagogos e professores”. Isso se deve ao fato de as práticas sociais, sejam elas do contexto escolar, científico, profissional etc., serem mediadas pela linguagem. Ou seja, para atuar nas esferas de atividade humana ou comunidades discursivas, as pessoas usam a língua para efetivar o processo de comunicação, de modo que “os gêneros discursivos são veículos de comunicação” (SWALES, 1990), que viabilizam esse processo comunicativo. Vale salientar que tanto Swales, como outros autores, comungam da ideia de que a comunicação verbal ocorre por meio de gêneros, conforme preconizou Bakhtin ([1953] 2003).

Assim, quando recorremos à origem da noção de gênero do discurso, é possível perceber que nem sempre esse conceito esteve atrelado aos estudos linguísticos ou serviu a fins pedagógicos para direcionar as estratégias da didática de línguas. O conceito de gênero esteve até o início do século XX relacionado aos estudos literários e remonta ao período clássico da Grécia Antiga. Marcuschi (2003) aponta que o uso do termo está relacionado a Platão, todavia, se consolidou com os estudos aristotélicos e com a arte retórica, pois, com Aristóteles, a arte retórica tinha por finalidade capacitar oradores e escritores a lançarem mão de diferentes gêneros que pudessem atender a diferentes propósitos e atingir públicos específicos. Em outras palavras, os gêneros eram definidos em função do “assunto, audiência, ponto de vista, propósito, sequência de ideias e os melhores recursos linguísticos para expressar essa ideia” (ARAÚJO, 1996, p. 22-23).

Desse modo, desde Platão e Aristóteles, até o início do século XX, o conceito de gênero pertenceu, basicamente, aos estudos literários, área que os dividiu em três categorias – lírico, épico e dramático –, que, por sua vez, admitem as seguintes subcategorias: soneto, ode, epopeia e tragédia. Para chegar a essa divisão e subdivisões foram consideradas as convenções textuais de forma e conteúdo (BEZERRA, 2006). Ou seja, essa abordagem de gênero, chamada por Bawarshi e Reiff (2013, p.29) de neoclássica, utiliza “um conjunto de categorias (ou taxonomias) teóricas e trans-históricas com o objetivo de classificar os textos literários”. Nesse sentido, os autores, citando Todorov (2000), ressaltam que essa abordagem apoia-se nessas categorias, ou tríade, apenas para classificar e descrever as relações existentes entre os textos literários, sem, no entanto, analisar como os gêneros surgem dos contextos reais de uso da linguagem.

Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013), a crítica feita a essa abordagem é relativa ao modo como ela universaliza o caráter ideológico do gênero, ao invés de concebê-lo

emergindo de exigências sócio-historicamente situada e respondendo a elas. Em termos de impacto sobre o ensino da escrita, tais atitudes em relação aos gêneros tem ajudado a autorizar a criação de taxonomias descontextualizadas que resultaram no uso de modos de escrita tais como “descrição”, “narração”, “persuasão” e “exposição”, ainda largamente ensinados. Esses modos artificiais isolam a forma do conteúdo e presumem que toda escrita (e processos cognitivos associados) pode ser classificada e explicada por meio de categorias universalmente aplicáveis (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 32).

Marcuschi (2008) aponta que, a partir do século XX até o início do século XXI, os estudos dos gêneros passam a ter novos enfoques e, por conseguinte, surgiram novos conceitos de gênero, em virtude do surgimento e desenvolvimento da Linguística, sendo que a

perspectiva bakhtiniana, denominada de perspectiva sócio-histórica e dialógica, deu início a uma tradição de estudos dos gêneros em diferentes correntes da Linguística e da Retórica. Neste estudo, as definições de gênero que nos interessam são aquelas que reconhecem e deixam mais evidentes o seu caráter social e responsivo, bem como as relações que os gêneros mantêm entre si. Desse modo, não discutiremos as divergências entre as concepções de gêneros oriundas das diferentes correntes teóricas da Linguística e de pesquisas que tomam os gêneros como objeto de ensino e/ou análise.

2.2 Abordagens atuais de gênero

Embora Bakhtin tenha concebido a noção de gênero do discurso com a finalidade de demonstrar que os gêneros orientam o uso da linguagem em qualquer esfera da atividade humana – a partir da análise de romances – e não pensando no campo da didática de línguas, supõe-se que algumas correntes teóricas da Linguística e dos Estudos Retóricos do Gênero tenham partido de algumas de suas postulações, principalmente no que diz respeito ao caráter social e responsivo do gênero e do reconhecimento que os gêneros mantêm relações entre si, para elaborar suas concepções do termo.

Na concepção bakhtiniana de gênero, o termo refere-se a um conjunto de práticas discursivas nas quais a linguagem é utilizada, na sua forma oral ou escrita, de diferentes maneiras, com diferentes funções, nas mais variadas situações sociais em que o indivíduo é convocado a agir e interagir por meio dela (BAKHTIN [1953] 2003). Desse modo, conforme aponta Miller (1984, p.156), cada situação social “pede respostas retóricas tipificadas”, ou seja, gêneros discursivos com características temáticas, composicionais e estilísticas específicas.

Segundo a ótica de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004), o *tema* refere-se aos conteúdos ideologicamente em consonância que, por sua vez, ancoram-se em um sistema relativamente estável de significação, ou seja, em um gênero discursivo. No que diz respeito à *forma composicional*, ela pode ser entendida como traços compartilhados por textos que pertencem a um dado gênero do discurso – no caso da resenha, a obrigatoriedade de apresentar o objeto a ser resenhado logo no início do texto é um dos aspectos que caracteriza a estrutura composicional do gênero.

No que concerne ao *estilo*, Bakhtin ([1953] 2003, p. 265) o define como reflexo da individualidade do autor no momento da enunciação; individualidade essa que abarca

desde as escolhas linguísticas até os traços de sua personalidade. Assim, a relação estilo e gênero discursivo revela-se naquilo que o teórico ([1953] 2003, p. 266) chama de “estilos funcionais”, definindo-os, entre outras coisas, como estilos de gêneros aplicados a determinada esfera da atividade humana, de modo a atender às especificidades e às necessidades comunicativas dessa esfera.

As abordagens mais atuais de gênero, embora apresentem definições que apresentam divergências entre si e com a concepção bakhtiniana, reconhecem as relativas regularidades que os gêneros possuem, no que diz respeito à forma e ao conteúdo, bem como reconhecem seu caráter responsivo e social. Entre essas abordagens, que reconhecem o caráter social e responsivo e a relativa estabilidade dos gêneros, figuram as escolas de tradição linguística, tais como a Linguística Sistêmico-Funcional (ESF), a Linguística de *corpus*, os Estudos de gênero para Fins Específicos (ESP) e os Estudos Retóricos de Gênero (ERG). Conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013), essas abordagens contribuíram para o ensino de escrita, no entanto, algumas delas apresentam alguns pontos vulneráveis ou passíveis de crítica, no que se refere ao tratamento pedagógico dado aos gêneros.

A Linguística Sistêmico-Funcional, no que diz respeito ao ciclo ensino e aprendizagem, aborda o gênero no sentido de tornar “visíveis para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 53). Alguns teóricos da linguagem, conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013), criticam essa abordagem pelos seguintes motivos: usam modelos de gênero e análise estrutural para ensinar os alunos a escrever bons textos; classificam os gêneros e, depois, os modelam para os estudantes como se já fossem conhecidos por eles, ou seja, abordam o gênero de forma acrítica no estágio de modelagem; não analisam como os gêneros colaboram para a reprodução da ideologia e do propósito social, mas apenas fazem a análise do propósito do texto, bem como de sua estrutura, do registro e análise linguística. .

No que concerne à Linguística de *corpus*, conforme Bawarshi e Reiff (2013), contribuiu com a pesquisa e o ensino de gêneros e, principalmente, com os profissionais que trabalham com o ensino de inglês para fins específicos, ao evidenciar a mudança linguística e a natureza das tipologias textuais, pois os estudos desenvolvidos por essa corrente teórica permitem que professores e pesquisadores “identifiquem os traços mais e menos salientes de diferentes gêneros acadêmicos e profissionais, para que possam ensiná-los de forma mais realista” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 58).

Já a área de ESP, inaugurada nos anos de 1960, dedica-se ao estudo e ensino de variedades especializadas do inglês para falantes não nativos que estão inseridos em contextos acadêmicos e profissionais britânicos ou norte-americanos. As bases teóricas e metodológicas para a análise de gêneros foram introduzidas e estabelecidas na área de ESP por John Swales (1990), com a publicação do livro “*English in Academic and Research Settings*”. Nessa obra, o autor identifica as duas características chaves das abordagens de gênero em ESP: (a) o foco no inglês acadêmico e de pesquisa; (b) o uso da análise de gênero para fins aplicados (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Os primeiros estudos em ESP, segundo Bawarshi e Reiff (2013 *apud* Swales, 1990), aproximam-se da linguística de *corpus*, visto que, as primeiras abordagens de gênero em ESP procuravam identificar traços linguísticos recorrentes de determinado registro (linguagem científica, linguagem médica, entre outras), a fim de ensiná-los. Porém, a partir da década de 1960, as abordagens de gênero em ESP passam a focalizar variedades reais de gêneros usados nas disciplinas científicas. Nesse período, as análises também passaram a ser mais profundas, pois abrangiam, além dos traços linguísticos, os propósitos e efeitos comunicativos de variedades do inglês. Essa mudança denotava interesse em “avaliar os propósitos retóricos, revelar as estruturas da informação e explicar escolhas sintáticas e lexicais (SWALES, 1990, p.3).

Essas tendências em explicitar as características do gênero também aproximam os ESP e as abordagens em LSF, conforme asseveram Reiff e Bawarshi (2013). Os ESP e LSF compartilham da premissa de que os traços linguísticos dos gêneros estão ligados ao contexto e a função social. Nesse sentido, as duas abordagens, conforme as autoras, no que diz respeito às finalidades pedagógicas, pretendem tornar visíveis para estudantes menos favorecidos as conexões entre a língua e a função social incorporadas pelos gêneros. Em outras palavras, as duas correntes acreditam que o ensino explícito dos gêneros possibilita a esses estudantes o acesso aos contextos pretendidos, o que permite aproximar essas duas abordagens ao modelo da socialização acadêmica.

A tendência de explicitar as convenções escriturais para os alunos é criticada pelos teóricos dos Letramentos Acadêmicos, principalmente, por Lea e Street (1998), quando tratam da abordagem da socialização acadêmica³² que, em linhas gerais, prevê a aculturação do aluno através do ensino explícito das convenções que regulam a escrita acadêmica, visto

³² Essa abordagem será mais bem definida no próximo capítulo.

que, nesse tipo de ensino, não são discutidas as relações de poder, as posições ideológicas, entre outros aspectos, que estão subjacentes ao ensino da escrita. No entanto, compartilhamos das postulações de Wingate (2012), que prevê que a forma com a qual o ensino de gênero é abordada, em sala de aula, deve depender também das necessidades reais dos estudantes.

No que concerne à definição de gênero, as abordagens em ESP o definem em relação aos propósitos comunicativos, sendo que a definição proposta por Swales (1990) ressalta a interação entre comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero – conceitos que são caros para as abordagens dos ESP. Assim, Swales define o gênero apontando que

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58).

No interior dessa definição, é possível verificar que Swales situa os gêneros em contextos definidos, ou seja, em comunidades discursivas – “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9). Swales aponta seis aspectos que caracterizam uma comunidade discursiva, a saber:

- possui um conjunto consensual de objetivos públicos em comum;
- possui, para realizar e promover seus objetivos, espaços, tecnologias e gêneros, ou seja, mecanismos que possibilitam a intercomunicação entre seus membros;
- o uso desses mecanismos deve oportunizar a vinculação e a participação das pessoas na comunidade discursiva;
- a comunicação e a promoção das metas da comunidade deve se dar por meio de gêneros, sendo que os gêneros são reconhecidos e definidos pelos membros da comunidade;
- além dos gêneros, a comunidade possui léxico específico;
- possui membros capazes de transmitir aos novos membros o conhecimento sobre os objetivos partilhados e os propósitos comunicativos da comunidade.

Trazendo as considerações acima para a esfera acadêmica/universitária, é possível dizer que a universidade, composta por diferentes áreas do saber que, por sua vez, possuem diferentes disciplinas, é uma comunidade discursiva, sendo que os gêneros acadêmicos apresentam diferenças retóricas que refletem a identidade das disciplinas que compõem determinado curso. Desse modo, as exigências de escrita do curso de Medicina são diferentes das exigências do curso de Letras, por exemplo.

Em suma, ao definir comunidade discursiva, Swales (1990), na verdade, refere-se àqueles que lidam com determinados gêneros e que, portanto, têm maior familiaridade com as convenções desses gêneros, de modo que é o domínio dos gêneros que faz com que uma pessoa seja reconhecida como membro legítimo da comunidade. Assim, além de situar os gêneros em comunidades discursivas, Swales (1990) concebe o gênero como uma classe de eventos comunicativos.

Nessa concepção, fica claro que o teórico coloca o propósito comunicativo como o critério de maior relevância no reconhecimento dos gêneros, visto que ele motiva o uso da linguagem. Desse modo, o evento comunicativo pode ser entendido, da perspectiva do autor, como uma situação formada pelo discurso e pelos participantes do evento, ou seja, um evento comunicativo abrange “não somente o próprio discurso e seus participantes, mas também o papel que esse discurso desempenha e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (SWALES, 1990, p. 46).

Para Swales, o propósito comunicativo fornece a lógica que está subjacente ao gênero, bem como contribui para a estruturação do discurso, influenciando a escolha de conteúdo e estilo. Em síntese, para o teórico, é o propósito comunicativo que determina a estrutura interna do gênero, define e restringe suas possibilidades linguísticas e retóricas, de modo que os demais traços, tais como forma, conteúdo, estilo, canal, vocabulário e terminologia, utilizados pelos membros da comunidade discursiva para nomear os gêneros, apesar de serem importantes, não exercem tanta influência sobre a construção do gênero quanto o propósito comunicativo.

Swales (1990), apesar de colocar o propósito comunicativo como algo preponderante para o reconhecimento e caracterização do gênero, também reconhece que sua identificação em um gênero pode não ser tão fácil, visto que há gêneros que são constituídos de diferentes propósitos, dado que torna a eficácia da ação sociorretórica do gênero problemática. Assim, revendo a relevância do propósito comunicativo para o reconhecimento do gênero, Swales (2004), em estudo posterior, aponta que o propósito comunicativo, visto de

forma isolada, não é capaz de identificar o gênero e, devido a isso, propõe dois procedimentos de análise para identificá-lo, são eles: o procedimento textual e o procedimento contextual.

No procedimento textual, o autor orienta que sejam, primeiramente, levantados os constituintes do gênero, ou seja, a estrutura, o conteúdo, os aspectos textuais e linguísticos realizados pelos movimentos retóricos e o propósito comunicativo, a fim de que se chegue à definição do gênero. Após este levantamento, o autor orienta que se avalie o contexto no qual o gênero está inserido, a fim de que se possa confirmar ou redefinir seu propósito comunicativo. Já no procedimento contextual, parte-se do contexto para os constituintes do gênero. Em outras palavras, Swales (2004) aponta que a análise seja orientada, primeiramente, pela identificação da comunidade discursiva, abrangendo seus valores, objetivos comuns, condições materiais, ritmos de trabalho, expectativas, repertórios de gêneros e normas de comportamento. Após a identificação do gênero na comunidade discursiva, redefine-se, caso seja necessário, o propósito comunicativo e faz-se a identificação de cada exemplar do gênero.

Esses procedimentos revelam uma preocupação do autor com o propósito comunicativo, no sentido de ser identificado, mesmo que provisoriamente, a partir de uma visão mais ampla que coloca o texto em seu contexto, ao invés de apenas enumerar os propósitos de um gênero. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), esses procedimentos de análise sugeridos por Swales, que parte da identificação do gênero em uma comunidade discursiva à análise dos movimentos retóricos e de como esses movimentos se realizam nele, trouxeram grandes contribuições para pesquisas que analisam gêneros disciplinares específicos. Além disso, esses procedimentos de análise também colaboraram com estudos que investigam gêneros oclusos (resumos, resenhas, cartas de submissão, pareceres), ou seja, gêneros que, nas palavras de Swales (2004), atuam nos bastidores da produção de outros gêneros. O autor, ao admitir o caráter interativo entre os gêneros, elaborou a noção de cadeias de gêneros, na qual um gênero necessariamente antecede outro, revelando que a competência genérica implica, entre outras coisas, o conhecimento sobre como os gêneros interagem uns com os outros.

Embora as abordagens em ESP tenham contribuído para o ensino da escrita e para evidenciar as relações dinâmica e intertextual entre os gêneros, algumas críticas foram feitas a essas abordagens. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), as principais críticas feitas as abordagens em ESP dizem respeito ao fato do contexto social ser usado para compreender os propósitos comunicativos de gêneros especializados, ou seja, acadêmicos e profissionais, bem como suas

convenções, que devem ser explicitadas aos estudantes, a fim de que eles acessem o Discurso Acadêmico.

Ainda conforme as autoras, este tipo de análise de gênero, que prioriza a explicitação das convenções de gênero contra o pano de fundo do contexto social, pode colaborar para que os estudantes apenas reconheçam e reproduzam os movimentos retóricos que realizam o gênero, sem, no entanto, adaptá-los e aplicá-los como resposta a outras situações e objetivos comunicativos. Em outras palavras, as abordagens em ESP são criticadas por não dar muita atenção à perspectiva dos aprendizes e ao contexto dos quais emergem os gêneros acadêmicos e profissionais (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Para o presente trabalho, o que é central é o fato das abordagens em ESP reconhecerem que os gêneros são utilizados para realizar ações no interior das práticas sociais, bem como as relações que os gêneros mantêm entre si, de priorizarem a análise de gêneros especializados do domínio acadêmico e o fato de analisarem os movimentos retóricos, dentre eles, o movimento que diz respeito aos recursos linguístico-discursivos que realizam os gêneros. Esses elementos são importantes para esta pesquisa porque investigamos como os estudantes promovem o gerenciamento de vozes em dois gêneros especializados do domínio acadêmico, a fim de saber quais os recursos linguístico-discursivos que mobilizaram e como mobilizaram para incorporar às resenhas e ao artigo científico, que lhes foram solicitados no interior de algumas disciplinas do curso de Letras, as vozes de outros autores.

Além disso, neste trabalho, também reconhecemos que o conceito de gêneros e de comunidade discursiva são conceitos relacionados e, por isso, se fazem importantes para este estudo, visto que, com base nas postulações de Swales (1990), entendemos que o contexto acadêmico-universitário, o qual focalizamos, corresponde a uma comunidade discursiva ou “rede sociorretórica” – lugar onde se encontram membros que compartilham propósitos comunicativos, gêneros e léxico específico e outros membros que não compartilham, no caso, os alunos iniciantes e alunos que ainda não aprenderam as convenções da escrita acadêmica e os gêneros específicos dessa comunidade.

Acreditamos que o ingresso e a participação dos alunos nessa comunidade ocorrem, entre outras coisas, pelo domínio dos gêneros específicos dela, pois são eles que viabilizam a realização dos propósitos dos membros que a constituem, dentre eles, podemos citar os professores e os autores legitimados em dada área do conhecimento. Assim, para que o acesso à comunidade seja efetivo, os alunos terão de representar o saber, adquirido nas disciplinas de determinado curso, em conformidade com as convenções do Discurso

Acadêmico, a saber: citações de fontes, expressão da subjetividade, objetividade, gerenciamento de vozes no diálogo com outros textos, clareza, etc..

Em outras palavras, nesta pesquisa, reconhecemos tal como aponta Swales (1990), que alguns gêneros de uma dada comunidade discursiva exibem padrões de similaridades em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo, como é o caso da resenha e do artigo científico – gêneros que utilizam basicamente os mesmos recursos linguístico-discursivos para referenciar outros autores. Ou seja, esses dois gêneros utilizam movimentos retóricos similares, embora com propósitos distintos, que, no caso da resenha, servem ao propósito de fazer referência ao autor do texto resenhado, no sentido de demonstrar entendimento, por parte do resenhista, do que foi dito pelo autor do texto-fonte da resenha; e, no caso do artigo científico, para apresentar os pressupostos de autores que já trataram do tema do artigo científico e para dar legitimidade ao que é dito pelo autor do artigo.

Além disso, devido às relações que os gêneros mantêm entre si, é possível afirmar que a resenha pode funcionar como gênero ocluso que atua nos bastidores da escrita do artigo científico, visto que, para compor a seção teórica de um artigo científico, é comum que sejam feitas, no processo de pesquisa bibliográfica, resenhas de obras ou de artigos que tratam do mesmo tema que será tratado no artigo científico. Assim, por acreditarmos serem legítimas as críticas feitas às abordagens em ESP, achamos válido salientar que os recursos linguístico-discursivos que realizam o gerenciamento de vozes nas resenhas e artigos científicos de nossos informantes foram analisados, considerando o ponto de vista dos estudantes, bem como suas histórias de letramento, as observações escritas dos professores sobre os textos dos alunos e as características do contexto de ensino no qual os textos foram produzidos, visto que nessa pesquisa partimos da premissa de que a análise de gênero e

a efetiva participação numa comunidade discursiva exige mais do que a simples habilidade de observar convenções em gênero em sua relação com propósito comunicativos; exige a habilidade de saber por que os gêneros e os propósitos existem, de quem são os interesses a que servem e de quem são os que excluem, o que tornam possível e o que obscurecem (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 74)

Nesta pesquisa, consideramos, conforme assevera Pennycook (1997), que a análise e o ensino de gênero devem ter como uma de suas principais metas oportunizar aos estudantes acesso aos gêneros ditos de poder e, para tal, se faz necessário que tanto a análise quanto o ensino de gêneros caminhem para além da explicitação dos padrões e traços dos gêneros, e incorporem à análise e ao ensino as dimensões ideológicas, identitárias e as relações de poder que estão no bojo desses traços e padrões. Nesse sentido, julgamos válido

ainda neste capítulo tecer algumas considerações sobre os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), que, bem como os ESP, reconhecem a relação dinâmica entre os gêneros e os contextos, os entendem como ações retóricas e linguísticas situadas, porém, os compreende como constitutivos dos contextos sociais (BAWARSHI; REIFF, 2013), de modo que o contexto, nesse sentido, não figura apenas como conhecimento de fundo para a compreensão dos gêneros.

2.2.1 A concepção de gênero para os ERG

Considerando o que foi dito até aqui, é possível depreender que as abordagens, que se premeditam a analisar e a ensinar os gêneros, embora com diferentes enfoques teóricos, comungam da ideia de que os gêneros são indissociáveis do contexto social. Desse modo, verificamos que os pesquisadores da área do ESP compreendem os gêneros como eventos comunicativos que estão situados em comunidades discursivas, de modo que o contexto fornece um “valioso conhecimento de fundo com respeito a propósitos comunicativos, membros da comunidade discursiva, nomenclatura de gêneros, ou ainda, sobre cadeia de gêneros e gêneros oclusos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 76). As abordagens em ERG julgam esses aspectos de extrema importância para a compreensão de gênero, no entanto, criticam as abordagens em ESP por analisarem os gêneros a partir de suas convenções estruturais e léxico-gramaticais, usando o contexto social para entender o funcionamento dos gêneros e seus propósitos comunicativos.

Com base nessa crítica, os ERG propõem que os gêneros sejam compreendidos “como conceitos sociológicos que corporificam modos textuais e sociais de conhecer, de ser e de interagir em contextos bem determinados” (BAWAHRSHI; REIFF, 2013, p. 76). Nesse sentido, os textos são analisados para compreender os contextos e as ações sociais, e não ao contrário. Para chegar a essa compreensão, os pesquisadores da área defendem que os textos sejam analisados a partir de uma perspectiva etnográfica, pois nas palavras de Reiff, citada por Bawarshi e Reiff (2013, p. 77),

fazer da análise de gêneros o ponto focal da investigação etnográfica [...] vincula as ações comunicativas a seus contextos e pode ilustrar para os estudantes como os padrões de comportamento linguístico e retórico [...] estão indissociavelmente relacionados a padrões de comportamento social.

Em outras palavras, os pesquisadores dos ERG advogam em favor de abordagens mais sociológicas dos gêneros, em detrimento de abordagens mais explícitas, sem, no entanto,

dispensar as elaborações teóricas advindas de estudos que prezam mais pela análise dos traços textuais recorrentes dos gêneros, tendo como pano de fundo o contexto social, a fim de oportunizar o acesso dos estudantes aos contextos pretendidos. No presente trabalho, cotejamos alguns dos pressupostos advindos dos ESP, principalmente advindos das postulações de Swales, com o conceito de gênero dos ERG e as discussões da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, a fim de analisar como os alunos promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, visto que, conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013), na tradição brasileira é comum os estudos atravessarem as fronteiras do debate existentes entre os ERG, ESP e outras abordagens, para dar conta de analisar os gêneros, os aspectos dos gêneros ou as estratégias de escrita de estudantes que enfrentam barreiras linguísticas e de letramento para se engajarem no Discurso Acadêmico através da produção de gêneros específicos dessa esfera, como é o caso do presente estudo.

Vale salientar que não tomaremos o propósito comunicativo como ponto de partida da análise dos textos dos nossos informantes, como fazem os estudos em ESP, mas a perspectiva dos nossos informantes, suas histórias pregressas de letramentos, as características do contexto onde os textos foram produzidos, bem como as observações que os professores fizeram sobre esses textos, para, então, analisar os recursos linguístico-discursivos que textualizaram o gerenciamento de vozes em seus textos, sendo que é exatamente nesse aspecto da análise que nosso estudo se aproxima dos ESP.

Ainda é válido dizer que não seguimos a mesma trajetória de análise dos ESP, que parte do contexto para o texto, visto que estamos partindo da perspectiva dos nossos informantes, no que concerne às demandas da escrita acadêmica e suas histórias pregressas de letramento, pois, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento e da vertente dos Letramentos Acadêmicos, as práticas de escrita são compreendidas com base na correlação entre o contexto sócio-histórico e ideológico característico da agência de letramento, ou da comunidade discursiva, e a história de letramento do sujeito, bem como de suas expectativas em relação à escrita, que são demonstradas em seus relatos orais e em suas práticas escriturais.

Assim, no que concerne a definição de gênero, vimos que há definições que se complementam e, em alguns momentos, divergem entre si. Nesta pesquisa, conforme explicitado no início deste capítulo, partimos da noção de gênero proposta por Bakhtin ([1953] 2003), visto que a noção expressa por ele deu base para a formulação de outros conceitos de gênero. Bakhtin, conforme explicitado anteriormente, concebe o gênero como

enunciado que relaciona-se com a intenção do autor, o que permite que, dessa perspectiva, o gênero seja compreendido como uma ação da linguagem para a qual será direcionada uma resposta do interlocutor. Além disso, Bakhtin caracteriza os gêneros, apontando que eles apresentam uma relativa estabilidade, de modo que há gêneros mais padronizados e estereotipados, ao passo, que existem outros mais maleáveis, sendo que para utilizá-los de forma eficiente faz-se necessário que as pessoas os conheçam bem, no que diz respeito aos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos (BAKHTIN, [1953] 2003). Em suma, o teórico define os gêneros como enunciados, constituídos de conteúdo temático (assunto), estilo verbal (constituído pela linguagem típica de cada gênero e subjetividade do escrevente) e construção composicional (organização do gênero).

Adotamos também a definição de Miller (1984; 2009), que integra os ERG, pois a autora também enfatiza o caráter social do gênero, seu caráter responsivo e sua relativa estabilidade, apontando que os gêneros são forma de ação social, de modo que o gênero é uma entidade instável, que “transforma-se, desenvolve-se e decai”, sendo que “o número de gêneros existente em uma sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade daquela sociedade (MILLER, 2009, p. 36). Com base nessas duas definições, é possível dizer que os gêneros discursivos emergem dos contextos sociais, bem como são modificados por eles, à medida que vão surgindo novas necessidades comunicativas e interacionais.

Miller (1984, p.159), dentro dos ERG, foi a precursora em pensar o gênero como ação social, quando definiu os gêneros como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”³³. Nessa definição de gênero, fica latente a ênfase que a autora dá a ideia de que as ações estão baseadas em situações recorrentes, de modo que, antes de agir, o sujeito precisa interpretar, definir a situação na qual precisará dar uma resposta condizente a ela. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff apontam que

³³ O termo retórica, nessa concepção de gênero, é compreendido a partir dos estudos de Burke (1951), citado por Bawarshi e Reiff (2013), que faz uma distinção entre a velha retórica, cuja palavra-chave é “persuasão”, e a nova retórica, cuja palavra-chave é “identificação”. Para o autor (citado por BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 84) a retórica é uma forma de ação simbólica, que “permite que os seres humanos atuem na realidade social e também que construam, usando a linguagem simbolicamente para estabelecer identificação e induzir à cooperação. Ao mesmo tempo, a retórica também é contingente e dinâmica quando os usuários da língua rivalizam por identidades e as negociam (como identificam a si mesmos e aos outros contra como são identificados, como estabelecem e mudam as afiliações e assim por diante)”. Assim, os estudos retóricos de gênero refletem a revitalização da retórica clássica que resultou na nova retórica. As contribuições teórico-metodológicas dessa corrente teórica são decorrentes da preocupação com o ensino e aprendizagem de língua materna, no caso o inglês para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, a partir dos estudos de Motta-Roth.

é a nossa interpretação compartilhada de uma situação, através de tipificações disponíveis, como os gêneros, que a torna reconhecível como recorrente e lhe confere sentido e valor. As ações estão indissociavelmente ligadas e baseadas em interpretações. Portanto, definir os gêneros como ações retóricas significa reconhecê-los como formas de interpretação social que tornam possíveis certas ações (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 94).

Com base no apontamento acima, é possível dizer que os gêneros compreendidos como ações tipificadas nos permitem, além de agir, em situações retóricas recorrentes, entendidas por Miller (1984) como construtos sociais, interpretá-las, a fim de responder a elas de forma adequada. Assim, o modo como interpretamos, definimos e agimos depende do modo como reconhecemos as demandas das situações retóricas recorrentes, sendo que esse reconhecimento, na voz de Miller, é aprendido socialmente. Em outras palavras, a habilidade de interpretar, definir e responder às exigências de situações recorrentes parte, em primeira instância, do nosso conhecimento prévio sobre as práticas sociais e, bem como aponta Bawarshi e Reiff (2013, p. 95), “da forma como chegamos a acordos compartilhados sobre o que uma situação exige, o que ela significa e como devemos agir nela”.

Trazendo essas considerações para o contexto acadêmico/universitário, compreendemos as aulas, as solicitações dos professores, que são feitas nas aulas, os eventos de letramento, tais como seminários, palestras etc., também como situações retóricas recorrentes, na quais os estudantes precisam agir, lançando mão de gêneros orais e escritos típicos dessa esfera. No entanto, antes que a ação ocorra, se faz necessário que eles interpretem o ambiente – permeado de crenças, valores, ideologia, relações de poder, como qualquer outra comunidade discursiva –, definindo e determinando a situação ou situações com base nos conhecimentos prévios que possuem e que foram adquiridos socialmente.

Esses conhecimentos devem ser relacionados às novas experiências, de modo que elas vão tornando-se familiares através do reconhecimento de similaridades entre os conhecimentos prévios e a nova experiência, sendo que essas similaridades se constituem como um tipo. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem para agir nas esferas sociais. Todavia, quando os conhecimentos prévios ou tipificações já existentes não dão conta de uma nova situação, um novo tipo é formado, sendo que “é através do processo de tipificação que criamos recorrência, analogias e similaridades” (MILLER, 2009, p. 31).

Para Miller (1984), os gêneros servem de chave para auxiliar os estudantes a compreender e participar das ações das comunidades discursivas, visto que são os gêneros que fazem a mediação entre situações e ações. Dessa perspectiva, fica claro que as comunidades discursivas, dentre elas, a universidade e os cursos que a constituem, são permeadas pelas práticas de letramento, sendo que não há como realizar ações sem que a linguagem esteja no centro delas e é nesse sentido que, conforme Miller, os gêneros nos auxiliam a reconhecer as situações como recorrentes e fornecem as estratégias retóricas típicas que lançamos mão para agir nessas situações. Desse modo, a autora assevera que os gêneros não devem ser definidos apenas pela fusão entre forma, substância, visto que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização” (MILLER, 2009, p.22).

As contribuições da noção de gênero proposta por Miller (1984, p.151) colocam em evidência que “compreender os gêneros socialmente”, e não como entidades isoladas, “pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos”, visto que eles, em suas manifestações orais ou escritas, orientam nossas práticas sociais cotidianas e nos ensinam sobre como agir nas comunidades discursivas as quais acessamos ou pretendemos acessar. Assim, acreditamos que a análise dos recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico nos auxiliará na compreensão sobre como os alunos promovem esse gerenciamento.

Bazerman (2005; 2006; 2007; 2011), dialogando com as postulações de Miller (1984), define o gênero como uma construção psicossocial que emerge historicamente e faz parte de processos de atividades socialmente organizadas. O gênero concebido assim envolve o entendimento de que o sujeito o aciona para reconhecer e construir ações tipificadas em situações retóricas recorrentes. Dessa perspectiva, a título de compreensão do gênero, deve-se observar também o contexto sócio-histórico e o sujeito cognitivo, visto que é com base nesses dois elementos que os sentidos são identificados, moldados, localizados e recebidos (BAZERMAN, 2005), pois os

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar [sic] (BAZERMAN, 2006, p. 23).

A partir dessa noção de gênero, é possível dizer que o ensino e a análise dos gêneros não devem se preocupar apenas com a forma, mas também com a vida que está ao redor do texto. Desse modo, Bazerman (2007) assevera que o ensino da escrita também seja situado como ação social, na qual o professor motive o estudante a moldar e criar o sentido do texto, visto que

a educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificar e decodificar textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida. (BAZERMAN, 2007, p. 196).

As considerações de Miller (1984; 2009) e Bazerman (2005; 2006; 2007) colaboram para que os gêneros sejam analisados e ensinados não como uma estrutura formal, convencional e fixa, mas como o resultado, retoricamente visível, de práticas sociais ou como formas retóricas típicas das quais as pessoas lançam mão para agir em situações recorrentes, de modo que essa ação ancora-se em conhecimentos prévios. Dessa perspectiva teórica, as regularidades formais que podem ser observadas nos gêneros são respostas a uma situação retórica, pois nas palavras de Bazerman (2006, p. 29)

o gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero [...] percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes.

Para compreender como os alunos realizam o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, consideramos a perspectiva de nossos informantes. No que concerne ao conceito de gênero, entendemos os gêneros como ações sociais, ou seja, modos tipificados de agir em situações recorrentes, que materializam uma classe de eventos; compartilham propósitos comunicativos; possuem traços específicos prototípicos; apresentam lógica inata e determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva da qual emergem. (SWALES, 1990; BAZERMAN 2005; 2006; 2007; MILLER 1984; 2009).

Associando essa compreensão de gênero advinda dos estudos em ESP, dos ERG com a concepção bakhtiniana de gênero, bem como com as postulações teóricas dos Novos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos, entendemos a atividade de escrita como uma atividade que responde a expectativas específicas de determinado grupo de pessoas que compartilham de convenções e propósitos comunicativos também específicos. Nesse

sentido, escrever é uma prática social guiada pelos objetivos dos membros de uma comunidade discursiva. Sendo assim, a atividade de escrita não pode ser considerada apenas pelo viés cognitivo, mental, ou seja, como uma habilidade geral e fixa, que deve ser usada para ler e escrever em todo e qualquer contexto letrado, visto que os modos de usar a escrita variam de um contexto social para o outro e, em virtude disso, não podemos falar em um único letramento, mas em letramentos.

Por fim, acreditamos que seja válido dizer que essas contribuições teóricas não diluem o reconhecimento das tensões existentes nesses grupos, pois, apesar do consenso de que as práticas discursivas presentes nas comunidades discursivas ou esferas da atividade humana influenciam a todas as pessoas que fazem parte delas ou que tentam pertencer a elas, compreendemos, principalmente em virtude de nossa filiação às postulações dos Novos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos, que as influências se dão de maneira desigual e variável, em decorrência das histórias pregressas de letramento dos sujeitos, das relações de poder, dos valores, das crenças e das ideologias que estão presentes nesses lugares.

Em outras palavras, nas comunidades discursivas os conhecimentos não são compartilhados, assimilados e aprendidos de forma homogênea. Isso implica dizer que mesmo que o aspecto composicional, estilístico e temático do gênero esteja na memória cognitiva dos sujeitos, o reconhecimento do gênero é diferente de pessoa para pessoa, visto que reconhecer um gênero de determinada situação comunicativa ou de determinada esfera da atividade humana depende também de fatores pessoais e sociais. Feitas essas considerações, na próxima seção, discorreremos sobre as relações que os gêneros mantêm entre si.

2.3 As inter-relações entre os gêneros do discurso

Na introdução deste trabalho, defendemos que os gêneros devem ser abordados, a título de análise e para o ensino, a partir das relações dinâmicas que mantêm uns com os outros. Bezerra (2012a) aponta que, embora muitas pesquisas ainda se concentrem no estudo de gêneros específicos, analisando-os de forma isolada, nos últimos anos, têm surgido pesquisas que os abordam de uma forma mais realista, ou seja, a partir de suas inter-relações, visto que, na voz do autor, é assim que os gêneros se apresentam em diferentes domínios discursivos. Como vimos, as relações dinâmicas entre os gêneros é reconhecida por Swales (1990; 1996) e por outros estudiosos que integram os ERG.

Esse reconhecimento faz com que nos remetamos às postulações de Bakhtin ([1953] 2003), no que concerne às complexas relações que os gêneros primários mantêm com os gêneros secundários. Bakhtin distingue os gêneros primários – chamados de gêneros simples, constituídos das formas de comunicação verbal que emergem de situações cotidianas ou dos discursos da oralidade – dos gêneros secundários, tidos como mais complexos. Nas palavras do autor, os gêneros secundários absorvem e transformam os gêneros primários, e aparecem em circunstância de comunicação cultural mais complexa, tais como no romance, no discurso científico etc.

Além da transmutação entre os gêneros, Bakhtin trata os gêneros a partir de suas relações dialógicas, nas quais um gênero, em dada esfera da atividade humana, serve ao propósito de responder a outro gênero. Dessa perspectiva, verifica-se que Bakhtin, ao se dedicar ao estudo do gênero literário romance, não aborda os gêneros como entidades estanques, e sim a partir de suas inter-relações. Assim, é válido dizer que, da perspectiva do teórico, o enunciado, unidade comunicativo-discursiva, relaciona-se dialogicamente com outros enunciados, e, tendo em vista que os gêneros constituem enunciados tipificados, eles também respondem a outros gêneros e “adquirem sentido na interação com eles”, conforme explicam Bawarshi e Reiff (2013, p. 110).

Essa visão de gênero influenciou os ERG e ESP. Nesse sentido, verifica-se na literatura existente que outros estudiosos, bem como Swales (2004), que analisou gêneros acadêmicos, também se dedicaram a analisar as constelações de gêneros; dentre eles, podemos citar o trabalho de Bezerra (2006), que analisou os gêneros acadêmicos introdutórios, Bhatia (2004), que dedicou-se ao estudo dos gêneros promocionais, Araújo (2006), que analisou os gêneros digitais, focalizando os *chats*.

No caso de Bhatia (2004), ele nomeia as inter-relações genéricas como colônia de gêneros, de modo que o autor conceitua o termo a partir das duas funções que pode desempenhar, pois a ideia de colônia de gênero permite que a identificação e a descrição dos gêneros se deem de modo versátil, bem como propicia o estabelecimento de relações recíprocas entre eles, em níveis diferentes; possibilita relacionar os gêneros identificados e descritos com os contextos sócio-comunicativos dos quais emergem. No que concerne à compreensão de colônia de gênero, Bhatia (2004, p. 58) a compreende como “um agrupamento de gêneros intimamente relacionados”, que, apesar de compartilhar propósitos comunicativos em comum, apresentam diferenças no que concerne ao contexto de uso, à filiação disciplinar – visto que no processo de ensino e aprendizagem são inseridos textos de

vários domínios disciplinares –, às restrições determinadas pelos membros da comunidade discursiva, etc. Ainda para o autor, no bojo dessa noção, está a ideia de colonização, visto que “a invasão da integridade de um gênero por outro gênero ou convenção genérica” acarreta na criação de formas híbridas (BHATIA, 2004, p. 58), ou seja, Bhatia reconhece que alguns gêneros incorporam características formais de outros gêneros. Nesse sentido, consideramos que o artigo científico incorpora uma característica da resenha, principalmente no que concerne a seção dedicada à fundamentação teórica, na qual o produtor precisa explicitar os conceitos que fundamentam seu artigo e, para tal, precisa referenciar os autores, dividindo suas responsabilidades enunciativas. Esse aspecto da relação entre os dois gêneros, foi, de algum modo, reconhecida pelos informantes desta pesquisa, como é possível verificar no sexto capítulo desta tese.

Já Bazerman (2005, p. 31), não utiliza a mesma nomenclatura de Bhatia, pois usa o termo conjunto de gêneros, definindo-o como “a coleção de tipos de texto que alguém, em um determinado papel, provavelmente produzirá”. Na perspectiva do autor, quando fazemos o levantamento dos gêneros, os quais uma pessoa usa no âmbito profissional ou acadêmico, estamos, na verdade, identificando o funcionamento parcial deles, visto que esse conceito proposto por Bazerman apresenta um foco no indivíduo e no contexto no qual ele está inserido. Bezerra (2012a) mostra que essa definição de Bazerman apresenta limitações; dentre elas, cita o fato do conceito dar conta apenas da produção dos gêneros, e não da recepção, visto que em um ambiente acadêmico os alunos tanto produzem quanto leem textos, de modo que, abordar apenas as produções dos alunos daria conta de parte da realidade deles, segundo o autor. No caso de nossa pesquisa, há essa limitação apontada por Bezerra, visto que abordamos apenas as produções escritas de nossos informantes, visto que não tivemos acesso a todos os textos que serviram de base para a produção das resenhas.

Swales (1996) aponta para a natureza interativa dos gêneros ao chamar a atenção, no artigo *Occluded Genres in the Academic*, para a importância da análise de gêneros que nomeia de oclusos (resumo, pareceres, cartas para submissão de trabalhos, etc.), a fim de demonstrar como esses gêneros atuam nos bastidores da produção de artigos de pesquisa e auxiliar alunos pós-graduandos não falantes do inglês a acessar e participar da comunidade acadêmica. Em um estudo posterior, mais precisamente na obra *Research genres: explorations and applications*, o autor (2004) aborda as relações entre os gêneros que pertencem a um mesmo grupo, a partir de um estudo etnográfico em diferentes departamentos da Universidade de Michigan, nos quais investigou como as pessoas compreendem as

relações entre os gêneros que têm de lidar, no sentido da produção e recepção, com base no conceito de constelação de gêneros.

O autor denominou os diferentes tipos de relações entre os gêneros de constelações de gêneros. Assim, é possível verificar nesse estudo que os gêneros se relacionam entre si a partir de “hierarquias”, “cadeias”, “grupos” e “redes”. (SWALES, 2004, p.12-22). Ou seja, dessa perspectiva, os gêneros podem ser organizados por redes, cadeias, hierarquias, etc. No que concerne às relações entre os gêneros que se dão em cadeia, Swales (2004, p.18) procurou demonstrar como “um gênero necessariamente antecede outro”, demonstrando como a produção de um gênero desencadeia a escrita ou a produção oral de outros gêneros – no sexto capítulo desta tese, **A3** demonstrou compreender a resenha como um gênero ocluso do artigo científico, visto que, nas palavras do aluno, a elaboração da resenha antecede a escrita do artigo científico, no sentido de sistematizar as leituras dos textos dos autores que fundamentarão o artigo. Swales entende esse movimento de antecendência de um gênero em relação ao outro como um tipo de constelação, cuja organização se dá em cadeia, em virtude da disposição cronológica.

Trazendo essas considerações para o nosso contexto de pesquisa, é possível dizer que a solicitação da escrita de um artigo científico como TCC acarretará, primeiramente, na produção de um projeto de pesquisa. Para escrever o projeto de pesquisa, o aluno terá de ler, entre outras coisas, obras de autores que fundamentarão o projeto e, posteriormente, o artigo, em sua seção teórica ou na seção dedicada a revisão da literatura. Durante a leitura é provável que se faça um resumo ou resenha dessas obras, o que parece ter sido feito por **A3**, conforme poderemos verificar no capítulo seis. Swales (2004) aponta que nesse tipo de constelação encontra-se o gênero oficial, ou seja, o gênero responsável pelo desencadeamento de outros gêneros. O autor ainda ressalta que nesse tipo de constelação é provável que uma hierarquia se estabeleça entre os gêneros, visto que tanto nas constelações estabelecidas por hierarquia quanto nas constelações estabelecidas por cadeias, há sempre um gênero tido como mais importante e, em torno dele, os gêneros oclusos.

Embora Swales, em sua teorização sobre as inter-relações entre os gêneros, aponte que há gêneros mais prestigiados que outros, os chamados gêneros oclusos, nesta pesquisa, consideramos os outros gêneros da cadeia como relevantes para a constituição da constelação, pois, no caso da escrita do artigo científico como TCC, ele não teria sido produzido se antes os alunos não tivessem produzidos seus projetos, de modo que os projetos não teriam sido elaborados se outros gêneros e leituras também não tivessem sido mobilizados. Em outras

palavras, entendemos que para a existência de uma constelação de gêneros que se relacionam em cadeia ou por hierarquia, todos os gêneros têm seu grau de relevância, visto que garantem o funcionamento da cadeia, pois desempenham seus propósitos comunicativos e possuem funções específicas.

No contexto acadêmico-universitário, os gêneros que compõem a constelação são gêneros como resenhas, resumos, fichamentos, projeto de pesquisa, artigos científicos, memoriais, monografias, anotações do professor e anotações dos alunos, seminários, palestras, apresentações em *power point*, etc. Com base nessa constelação, é possível dizer que os alunos lidam com esses gêneros em atividades orais, de leitura e de escrita, sendo que alguns deles se enquadram, de acordo com Dionísio e Fischer (2010), em uma categoria de atividades que servem a fins pedagógicos, ou seja, se esgotam na sala de aula, como é o caso de uma resenha de um livro ou artigo solicitada pelo professor para verificar se os alunos compreenderam o que foi lido. Dessa constelação do contexto acadêmico/universitário, conforme dito anteriormente e justificado na introdução desta pesquisa, analisamos as resenhas, com fins pedagógicos, nos termos de Dionísio e Fischer (2010), e os artigos produzidos pelos nossos informantes como TCC.

Não analisamos os exemplares de texto de nossos informantes à parte, ou seja, de forma isolada, pois, conforme dito anteriormente, o que nos interessa nesses textos são os recursos linguístico-discursivos que marcam o gerenciamento de vozes. Desse modo, entendemos, conforme postula Bhatia (2004), que um gênero incorpora as características formais de outro gênero, ou seja, nesta pesquisa, entendemos que o artigo científico incorpora uma característica da resenha, ou vice-versa, visto que nestes dois gêneros há a obrigatoriedade de se referenciar as vozes de autores dos textos-fonte, embora os propósitos comunicativos sejam diferentes. Em outras palavras, durante a geração dos registros e nas primeiras leituras do *corpus* escrito, percebemos que as resenhas e os artigos apresentam uma dinâmica entre si, principalmente, no que diz respeito ao estilo, pois nos dois gêneros se faz necessário que o autor lance mão de recursos linguístico-discursivos que textualizam a divisão das responsabilidades enunciativas. Tendo em vista que os alunos antes de produzirem os artigos como TCC tiveram de redigir algumas resenhas, ao longo do curso, para atender algumas exigências pedagógicas que se esgotaram em sala de aula, partimos do princípio de que o fato de terem produzido as resenhas primeiro os auxiliaria na escrita do artigo, justamente porque apresentam essa dinâmica, na qual o produtor precisa representar as palavras de outrem, mobilizando alguns recursos linguístico-discursivos. Na análise dos

textos, foi possível verificar que os alunos utilizam tanto na resenha quanto no artigo os mesmos recursos linguístico-discursivos para textualizar o gerenciamento de vozes.

Além disso, é comum que a seção teórica de um artigo científico ou a seção dedicada à revisão da literatura seja escrita a partir da escrita de fichamento, resumo ou resenha das obras que vão fundamentá-la. Nesse sentido, a resenha, o fichamento e o resumo funcionariam como gêneros oclusos no processo de escrita do artigo científico. Esse processo parece ter sido adotado por A3 para redigir o artigo, conforme é possível verificar no capítulo seis desta tese. Vale salientar que, embora o artigo científico seja resultado de uma pesquisa prévia a ele em outros contextos acadêmicos, em nosso contexto de pesquisa ele é exigido como TCC, sem que seja, necessariamente, oriundo de qualquer trabalho acadêmico feito anteriormente a ele.

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de encadeamento dos textos, na qual se aceita que eles carregam traços de outros textos (SWALES, 2004). Ainda para este estudo, reconhecemos, conforme assevera Fairclough (2001), que a imbricação entre os gêneros evidencia-se pelos traços intertextuais presentes neles, estejam os traços marcados ou não. Para Fairclough, a interdiscursividade nos gêneros diz respeito às formas nas quais alguns gêneros incorporam características de outros gêneros, nesse sentido, o autor introduz o termo “interdiscursividade [...] para enfatizar que o foco está nas convenções discursivas, e não em outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 137). A noção de interdiscursividade proposta por Fairclough incorpora qualquer tipo de relação que pode haver entre os gêneros, ou seja, relações que envolvam estrutura composicional, tema, estilo e outras propriedades dos gêneros, que não somente o texto em si. Entendemos que a análise dos recursos linguístico-discursivos da resenha e do artigo pode se dar no nível da interdiscursividade, visto que os dois gêneros compartilham convenções comuns, no que diz respeito aos recursos linguístico-discursivos que se prestam a dividir as responsabilidades enunciativas. Por isso que, para a análise do artigo, partimos dos recursos mobilizados na resenha pelos nossos informantes, a fim de verificar como esses recursos (verbos de citação, citação literal e integral, etc.) foram incorporados ao artigo.

Tendo estabelecido a nossa compreensão de como os gêneros mantêm relações entre si e sob qual aspecto analisamos os recursos linguístico-discursivos dos gêneros que compõem o *corpus* escrito deste trabalho, a fim de saber como os alunos mobilizaram esses recursos em seus textos, passamos para a caracterização da escrita acadêmica, da resenha e do

artigo científico, bem como sobre quais condições a escrita desses gêneros é exigida em nosso campo de geração dos registros.

2.4 Caracterização da escrita acadêmica, do artigo científico e da resenha

Nesta pesquisa, entendemos que a esfera acadêmica/universitária corresponde ao que Swales (1990) denominou de comunidade discursiva, a qual caracteriza-se, entre outras coisas, pelos seus membros que compartilham propósitos comunicativos, léxico específico e gêneros. Tendo em vista essas características, acreditamos que o ingresso e a atuação dos sujeitos nessa comunidade ocorrem, entre outras coisas, através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros orais e escritos típicos dela, visto que são eles que organizam as atividades das pessoas (professores, alunos, coordenadores, etc.) e os eventos comunicativos ou eventos de letramento³⁴ típicos desse contexto (aulas, seminários, palestras, etc.).

Em outras palavras, os estudantes precisam entender as características retóricas do Discurso Acadêmico – representado, entre outros aspectos, pela escrita acadêmica que, por sua vez, projeta-se nos gêneros –, a interação entre os eventos comunicativos, os papéis sociais que os sujeitos desempenham nesses eventos, visto que a compreensão desses aspectos auxilia no entendimento de que cada gênero desempenha uma função nessa rede, a partir de uma relação intertextual (SWALES, 2004).

Segundo Gee (1996), para os alunos assumirem-se *insiders* da comunidade acadêmica, precisam entender o funcionamento das formas de constituição dos gêneros discursivos privilegiados na esfera acadêmica, e isso envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, ou a transferência de informações de como funcionam certos gêneros, mas formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade e pelo curso que escolheu.

Nas assertivas acima, fica claro que o aluno universitário, para ser considerado membro legítimo da comunidade acadêmica/universitária precisa, entre outras coisas, desenvolver, em um primeiro momento, a escrita acadêmica que concretiza os gêneros. Com base nesse princípio, acreditamos que o desenvolvimento e o possível domínio da escrita acadêmica não podem ocorrer de maneira ingênua, em prol da formação de um sujeito passivo, ou seja, sem que o estudante reconheça as estratégias retóricas e os recursos

³⁴ O conceito de eventos de letramento encontra-se mais bem discutido no terceiro capítulo deste trabalho.

linguístico-discursivos que auxiliam para a expressão da subjetividade e do posicionamento crítico frente ao que lê e produz, pois “o simples questionamento das formas linguísticas do texto científico possibilita ao aluno uma melhor compreensão dos processos de produção do sentido e seu posicionamento com relação à sua própria atividade” (CORACINI, 2007, p.184).

Conforme sinalizado anteriormente, em nosso contexto de pesquisa, o ensino dos gêneros acadêmicos não abrange as características da linguagem que permitem ao aluno expressar a subjetividade e a apropriar-se das palavras de outrem para incorporá-las às suas produções escritas, de modo que as estratégias retóricas empregadas na leitura e produção de textos acadêmicos ficam à margem desse ensino, o que torna a tarefa do aluno de dar credibilidade ao que escreve algo difícil.

Oliveira e Queiroz (2011), a partir das postulações de Coracini (2007) e Latour (2000), listaram as características retóricas da linguagem científica que se refletem na escrita acadêmica/científica, a saber:

- padronização da organização textual – essa característica manifesta-se através da organização do texto em seções ou capítulos, das restrições em relação à extensão do texto, da padronização das citações e referências bibliográficas, bem como na apresentação de figuras, tabelas e legendas;
- não reprodução das etapas envolvidas na elaboração do texto – a não reprodução do processo de elaboração do texto, ou seja, a não demonstração do caminho percorrido pelo escrevente no processo de escrita, é uma característica do discurso acadêmico/científico, sendo que isso revela a importância dada ao leitor, pois garante uma leitura linear e lógica;
- ausência da subjetividade – no discurso acadêmico/científico, em virtude da ciência ter a intenção de se revelar no discurso como neutra, objetiva e imparcial, são empregados recursos linguístico-discursivos (verbos na voz passiva e na 3ª pessoa, indeterminação do sujeito, etc.) que transmitem ao leitor um tom de imparcialidade frente ao que é dito pelo autor, a fim de que o trabalho tenha credibilidade. No entanto, conforme Oliveira e Queiroz (2011), apoiados no trabalho de Coracini (2000), o discurso acadêmico/científico também apresenta marcas linguísticas-discursivas de subjetividade, reveladas através de pronomes pessoais, justificativa da escolha do tema, admissão das limitações da pesquisa,

manifestação de juízo de valor, levantamento de hipóteses, etc.;

- direcionamento ao leitor – o texto, geralmente, apresenta estratégias que revelam o direcionamento do discurso a um possível leitor que está presente na consciência do autor, de modo que esse direcionamento é feito através do uso de expressões que buscam chamar a atenção do leitor, uso de recursos que dão a ideia de instrução ou diretrizes, etc.
- pressuposição da existência de contra-argumentos – o autor do texto procura prever possíveis contestações do leitor, de modo a tentar antecipar suas respostas;
- alternância entre assertividade e atenuação das afirmações – em alguns gêneros acadêmicos, a assertividade aparece na apresentação dos dados da pesquisa; já as interpretações desses dados são feitas com cautela, podendo ser observada pelo uso de verbos no futuro do pretérito ou expressões que demonstram incerteza da informação interpretada;
- uso de citações e referências bibliográficas – apesar de ser uma exigência da comunidade acadêmica/científica, o autor utiliza as citações e as referências como estratégia retórica, ou seja, para dar credibilidade ao seu trabalho e convencer o leitor da veracidade da pesquisa;
- manipulação das citações bibliográficas – no texto acadêmico, alguns recursos são acrescentados, a fim de: atacar as teses que, de algum modo, opõem-se à tese do autor; fortalecer outros trabalhos parecidos com o do autor, bem como enfraquecer os que se opõem, etc.;
- incorporação das vozes de autoridades ao texto – esse processo pode ser percebido no texto através da citação de autores de renome na área, referências de revistas conceituadas, indicação de instituições de financiamento, de modo que essas estratégias são utilizadas para dar credibilidade ao que é dito pelo autor do texto;
- uso de estratégias de autofortalecimento – essas estratégias revelam-se no texto através da indicação das possíveis aplicações da pesquisa, da indicação dos aspectos inovadores do trabalho, bem como do destaque dado para as evidências nele obtidas (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011).

Vale salientar que, mesmo no universo acadêmico, que opera com normas próprias e fixas, a escrita não é tida, ou ao menos não deveria ser, como elemento neutro, pois apresenta traços linguísticos e discursivos da subjetividade do autor do texto, sendo que as

escolhas linguísticas e discursivas do produtor do texto, segundo Wilson (2009, p. 99-100), adaptam-se e dialogam com os aspectos “sociais, culturais e institucionais e resultam na constituição de autoria de um texto [...], responsável pela construção identitária” do escrevente.

Desse modo, a relação estabelecida entre escritor e contexto “não se dá de forma homogênea, linear e modelar, o que desconstrói a crença da homogeneização da escrita” e da própria esfera acadêmica (WILSON, 2009, p. 100), enquanto produtora de conhecimento por meio da linguagem. O discurso científico, visto dessa maneira, orienta-se não mais para os aspectos ditos homogeneizantes de produção do conhecimento, mas para os aspectos heterogêneos que o regulam: “a escrita acadêmica, segundo essa concepção, caracteriza-se por movimentos em concorrência, pela pluralidade de vozes e subjetividades” (WILSON, 2009, p. 100).

As características descritas por Oliveira e Queiroz (2011) foram listadas através da análise de gêneros típicos da comunidade acadêmica, principalmente de artigos científicos, de modo que essas características reforçam que os gêneros acadêmicos compartilham convenções comuns (FAIRCLOUGH, 2001). No que diz respeito à resenha e ao artigo, é possível dizer que eles compartilham características comuns, dentre elas, as citações, as referências e as incorporações de vozes de autoridade. Em outras palavras, nos dois gêneros, o escrevente precisa fazer referência aos autores, sinalizar, delimitar as vozes que perpassam os dois gêneros, ou seja, fazer o gerenciamento de vozes lançando mão de recursos linguístico-discursivos que construam esse efeito de sentido. Nas próximas seções encontram-se as caracterizações do artigo científico e da resenha.

2.4.1 Caracterização do artigo científico

Com base no que foi discutido anteriormente sobre o conceito de gênero tendo por base os pressupostos dos ERG e do ESP, é possível afirmar que, na comunidade acadêmica, o domínio de vários gêneros, “categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo, é condição” primordial para que o aluno universitário tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos (MOTTA-ROTH, 1998, p. 02). Desse modo, um texto considerado adequado é aquele que atende à estrutura retórica prototípica de um dado gênero e esteja em conformidade com as convenções da escrita acadêmica/científica concretizadas nos gêneros.

Para analisar essa estrutura, bem como as estratégias que os escreventes usam para organizar as informações nos gêneros acadêmicos, Swales (1990) propôs o modelo CARS (*Create a Research Space*). Esse modelo foi proposto, inicialmente, pelo autor para observar e analisar os movimentos retóricos da introdução de artigos acadêmicos, porém pesquisadores como Motta-Roth e Hendges (2010), Bezerra (2002), entre outros, observaram sua aplicabilidade, fazendo algumas adaptações, para proceder à análise do artigo científico e de outros gêneros acadêmicos.

Assim, no que concerne ao artigo científico, Swales (2004) aponta que ele, enquanto gênero escrito, serve ao propósito de divulgar as investigações, descobertas e discussões de questões teóricas e metodológicas da comunidade acadêmica. Já Motta-Roth e Hendges, que se referem ao artigo científico como artigo acadêmico, o definem como

um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação [...] a título de generalização, um artigo pode ser visto como um documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65-66).

Verifica-se que, para as autoras, o artigo pode servir ao propósito de divulgar os resultados ou partes de pesquisas realizadas previamente a sua escrita (monografia, dissertação, tese) e serve como via de comunicação entre várias pessoas. Em nosso campo de geração dos registros, esse gênero é solicitado, conforme dito anteriormente, como Trabalho final de Conclusão do curso de Letras. Em nosso contexto de pesquisa, o aluno tem o prazo de dois semestres, geralmente os dois últimos semestres do curso, para entregar o projeto de pesquisa e desenvolver o artigo. Ou seja, visto dessa ótica, o artigo não é resultado de trabalhos prévios, serve para fins avaliativos e é exigido como requisito parcial para o término do curso, e não para divulgação do conhecimento – de modo que a comunicação restringe-se ao aluno e ao professor orientador, visto que, na época em que os artigos foram produzidos, os alunos não precisaram submetê-lo a avaliação de uma banca, mas apenas ao professor orientador.

Swales (1990) aponta que o artigo científico ou acadêmico apresenta uma organização retórica que compreende quatro unidades retóricas básicas, são elas: introdução, métodos, resultados e discussão. O autor (2004) assevera que essa organização pode sofrer mudanças em virtude das especificidades das áreas do conhecimento. Motta-Roth e Hendges

(2010), baseadas nas postulações de Swales, quanto à organização retórica do artigo, demonstram que o gênero é organizado em cinco unidades retóricas – introdução, revisão da literatura, metodologia, análise e discussão dos dados, conclusão – de modo que para que essas unidades ou seções possam ser construídas, se faz necessário que ocorra uma progressão da informação que perpassa os seguintes itens:

- (1) selecionar as referências bibliográficas relevantes ao assunto;
- (2) refletir sobre estudos anteriores na área;
- (3) delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
- (4) elaborar uma abordagem para o exame do problema;
- (5) delimitar e analisar um conjunto de dados representativos do universo sobre o qual deseja alcançar generalizações;
- (6) apresentar e discutir os resultados da análise dos dados;
- (7) finalmente, concluir, elaborando generalizações a partir desses resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.68).

Na visão das autoras, essa progressão inicia-se com a apresentação geral da disciplina em que está situado o conhecimento estabelecido e o problema a ser investigado, passando pela descrição de como a pesquisa foi desenvolvida e que dados foram gerados e analisados, chegando à interpretação dos dados e demonstração da relevância da análise para a área do conhecimento em que se situa o estudo. Tendo em vista essa progressão, na unidade retórica ou seção Introdução, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o escrevente deve contextualizar o tema e o problema de pesquisa de acordo com a área em que o trabalho se insere, bem como apresentar o objetivo e a justificativa do estudo. Ainda nesta seção, as autoras recomendam que o autor apresente algumas generalizações sobre o assunto que guia o trabalho e a forma como o texto encontra-se organizado.

A revisão da literatura é uma unidade que, segundo as autoras, pode aparecer como uma subseção da Introdução, ou em seção própria apresentada após a Introdução, de modo que essa unidade tem o objetivo de situar o artigo dentro de uma área de pesquisa e apresentar as postulações teóricas dos autores que fundamentarão e legitimarão o trabalho. Já a Metodologia serve ao propósito de apresentar a abordagem metodológica adotada na investigação e o de “apresentar os materiais e os métodos (participantes ou sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/categorias de análise, etc.) a serem adotados”, de modo que sua função retórica é “narrar os procedimentos de coleta e análise dos dados”, bem como descrever os materiais que propiciaram a obtenção dos resultados (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010, p. 114-115). Já a seção destinada aos Resultados e Discussão tem o objetivo de apresentar a descrição dos dados que foram coletados, bem como

a interpretação deles (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010).

Ainda na seção de Resultados e Discussão, pode aparecer a conclusão do trabalho, que tem o objetivo de resumir os resultados obtidos, apresentar possíveis aplicações práticas e teóricas do trabalho empreendido, bem como o de sugerir futuros estudos. Vale salientar que é comum também a conclusão ou considerações finais aparecerem em seção própria do artigo, e isso fica sinalizado na proposta de organização retórica de Bernardino (2007), que compreende as seguintes unidades retóricas: Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão e Considerações Finais.

Bernardino (2007) apontou em seu estudo, que analisa a organização retórica de artigos da área de Linguística, que esse gênero pode apresentar certa variabilidade na forma com a qual as unidades retóricas são distribuídas, pois alguns artigos podem apresentar a Revisão da Literatura dentro da introdução ou na unidade de Resultados e Discussão, bem como apresentar a Metodologia também em uma dessas duas unidades, ao invés de apresentá-la em seção própria.

Assim, como sinalizado anteriormente, o nosso objetivo não é o de analisar o artigo científico em sua totalidade, mas sim a seção teórica, ou melhor, os recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes nessa seção, visto que nela o escrevente precisa referenciar as vozes de outros autores, a fim de fundamentar teoricamente o seu trabalho e dar legitimidade a ele. Desse modo, julgamos necessário discorrer um pouco mais sobre a estrutura retórica e as características linguístico-discursivas da seção de Revisão da Literatura ou seção teórica do artigo científico.

2.4.1.1 Características linguístico-discursivas e estrutura retórica da seção teórica do artigo científico

Swales (1990), ao elaborar um esquema de organização da introdução de artigos científicos, demonstrou que a organização dessa unidade retórica apresenta movimentos, constatação que pode ser aplicada as demais unidades retóricas desse gênero e de outros gêneros. Os movimentos observados em um texto são chamados pelo autor de movimentos retóricos, visto que a cada momento do texto o escrevente usa recursos linguístico-discursivos disponíveis na língua para interagir com o leitor — de modo a persuadi-lo, no sentido de que tome a mesma direção argumentativa defendida no texto — ou para estabelecer um diálogo com outros autores, a fim de fundamentar e legitimar seus argumentos. Assim, no que diz respeito à organização retórica do artigo, principalmente, à seção teórica, Motta-Roth e

Handges (2010, p. 93) observaram dois movimentos; o primeiro momento (subfunções 1 A e B) apresenta uma orientação mais ampla em relação ao segundo (subfunções 2 A – D), conforme ilustrado a seguir:

MOVIMENTO 1: SITUAR A PESQUISA	
Subfunção 1A – estabelecer interesse profissional no tópico	ou
Subfunção 1B – fazer generalizações do tópico	e/ou
Subfunção 2A – citar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2B – estender pesquisas prévias	ou
Subfunção 2C – contra-argumentar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2D – indicar lacunas em pesquisas prévias	

Quadro 2: estrutura retórica do artigo científico. Fonte: Motta-Roth e Hendges ([1996] 2010, p. 93).

Na voz das autoras, nas duas primeiras subfunções (1A e 1B), as citações são feitas de modo amplo, ou seja, em termos de interesse geral e a partir de generalizações, com o objetivo de estabelecer qual é o conhecimento na área quanto ao tópico do trabalho; já nas subfunções que vão de 2A a 2B as citações apontam para questões mais específicas, feitas por estudos prévios da área de conhecimento na qual se insere o trabalho, servindo ao propósito de relacionar esses estudos ao assunto do trabalho. Desse modo, nas subfunções 1, não é obrigatório fazer referência ao nome do autor das informações citadas, porém na subfunções 2, esse movimento retórico se faz necessário (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Neste estudo, não analisamos se a seção teórica dos artigos de nossos informantes está em conformidade com a estrutura esquemática descrita acima, pois, conforme sinalizado anteriormente, o nosso objetivo é o de analisar como eles gerenciam as vozes de autores em seus textos, a partir da mobilização de recursos linguístico-discursivos que servem a esse propósito. Assim, ao citar estudos prévios para situar, legitimar e fundamentar o seu trabalho, ou seja, ao “emprestar uma voz de autoridade e posicionamento intelectual ao texto” (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010, p. 90), se faz necessário que o escrevente, enquanto mediador, estabeleça um diálogo entre os autores citados, bem como os identifique e atribua ações a eles, lançando mão de alguns recursos linguístico-discursivos disponíveis na língua e que são típicos desse gênero.

Motta-Roth e Handges (2010) apontam que as citações apresentam diferentes orientações temporais e, em virtude disso, para fazer as citações, o escrevente utiliza verbos

no (a) passado (para enfatizar o que os pesquisadores anteriores fizeram em suas pesquisas); (b) no pretérito perfeito composto (para dar ênfase a atividade do pesquisador, de modo que a referência é dirigida à área de pesquisa, e não diretamente ao pesquisador como agente); e (c) no presente (neste caso, a ênfase é dada ao estatuto corrente do saber, e não à atividade do pesquisador).

Desse modo, para fazer referência, os itens lexicais mais utilizados são os **verbos de citação** que, segundo Motta-Roth e Handges (2010, p. 99), desempenham uma função importante, pois servem ao propósito de “avaliar negativa ou positivamente o trabalho citado”, bem como atribuir ações aos pesquisadores aos quais o escrevente faz referência, de modo que

alguns desses verbos de citação são mais neutros, menos avaliativos do que outros [...] ao escrever “fulano diz que...”, estamos fazendo referência à pesquisa prévia de forma mais neutra do que ao escrever “fulano sugere que...”, pois o verbo de citação “sugerir” é mais carregado de modalização, isto é, indica menos certeza do que “dizer”. A decisão sobre o grau de avaliatividade de cada verbo de citação varia de uma disciplina para outra (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010, p. 100).

A análise das resenhas demonstra que os alunos, para referenciar os autores, utilizaram mais os verbos de citação, em relação aos outros recursos. Assim, na visão das autoras, os verbos de citação podem ser usados em quatro tipos de situações, a saber:

1. com o nome do autor na posição de sujeito: *fulano* (xxxx) mostra;
2. com o nome do autor como agente do verbo na voz passiva: essa pesquisa foi desenvolvida *por fulano* (xxxx);
3. com um termo que designa uma classe (pesquisadores, escritores, estudos, etc.), sendo que após uma generalização, o escrevente pode citar o autor ou autores que sustentam a afirmação: “**Vários estudos** na literatura usam modelos similares. *Sicrano (2000)*, por exemplo analisou...”³⁵ (MOTTA-ROTH, 2010, p.101);
4. com termos que fazem referências ao processo ou produto da pesquisa que substituem o agente: As conclusões da pesquisa (Fulano, xxxx), mostram que...

Apoiadas nas postulações de Swales e Feak (1994; 2004), as autoras apontam que há outras duas possibilidades de classificar as citações, a saber: **citações integrais** — nas

³⁵ Grifos das autoras.

quais o nome do autor citado é parte gramatical da oração e cujo foco recai sobre o pesquisador — e **citações não integrais** — nas quais o nome do autor aparece entre parênteses seguido do ano da publicação, cujo foco recai sobre a pesquisa. Nas resenhas, pudemos observar a ocorrência de citações integrais e, no artigo, além das integrais, as não integrais. Além dessa classificação, Motta-Roth e Handges (2010), apoiadas no trabalho de Thomas e Hawes (1994), demonstram que os verbos de citação podem ser divididos em três grupos: (1) verbos de atividade do mundo real ou experimental, (2) verbos de atividade discursiva e (3) verbos de atividade cognitiva.

Os verbos de pesquisa ou de atividade experimental estão ligados ao relato de procedimentos e resultados de pesquisas prévias (p. ex.: mensurar, medir, calcular, encontrar, obter). Os verbos textuais ou de atividade discursiva, por sua vez, podem reportar tanto hipóteses quanto resultados e conclusões de pesquisas prévias, envolvendo sempre uma expressão verbal (p. ex.: afirmar, apontar, negar, mencionar). Por fim, os verbos mentais ou de atividade cognitiva se referem a processos mentais e reportam generalizações que são senso comum na área (p. ex.: acreditar, pensar, considerar) (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010, p. 104).

Os três grupos apresentados acima apresentam divisões e subdivisões. Motta-Roth e Handges tentaram caracterizá-los a partir do trabalho de Thomas e Hawes (1990). Assim, o grupo (1), Verbos de atividade experimental, apresenta as seguintes divisões e subdivisões:

- 1.1 **Verbos de procedimento:** usados para relatar métodos ou procedimentos usados em pesquisas prévias (categorizar, examinar, comparar, usar etc.);
- 1.2 **Verbos de resultados:** usados para relatar resultados de pesquisas prévias, sendo que eles se subdividem em: (a) *verbos de objetividade* – usados para reportar resultados de pesquisas prévias de forma neutra, sem esboçar reação explícita por parte do escrevente (encontrar, observar, obter) – e (b) *verbos de efeito* – usados para demonstrar que o escrevente foi convencido pelos resultados e constatações encontradas em estudos prévios (mostrar, demonstrar e estabelecer).

Já o grupo (2), Verbos de atividade discursiva, apresenta a seguinte divisão e subdivisão:

- 2.1 **Verbos de resultados:** usados para relatar resultados de pesquisas prévias, sendo que se dividem em *verbos de objetividade* – usados para reportar resultados de pesquisas;

2.2 Verbos de incerteza: os verbos de incerteza podem ser classificados em (a) *verbos de pré-experimento* – usados para citar hipóteses levantadas em pesquisas prévias e que servirão para o ponto inicial de discussão do artigo (estimar, hipotetizar, prever, propor, postular e tentar estabelecer) – (b) *verbos pós-experimento* – usados para tirar conclusões ou fazer afirmações, tendo em vista as pesquisas prévias (sugerir, indicar);

2.3 Verbos de certeza: esses verbos podem ser classificados em (a) *verbos de argumento* – usados para sinalizar que a proposição citada funciona como argumento de apoio para a pesquisa e, sendo assim, são interpretados pelo escrevente, a fim de que embase o artigo (apresentar, embasamento, citar, fornecer evidências, manter, concluir e invocar) –, e (b) *verbos de informação* – usados para relatar o que foi feito anteriormente, sem indicar, de forma explícita, intenções persuasivas (documentar, reportar, referir-se a, notar e afirmar) (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010)

Os verbos de atividade cognitiva referem-se às atividades mentais experimentadas pelos autores de pesquisas prévias, ou seja, autores que embasaram o artigo. Dentre os verbos desse grupo, figuram os seguintes exemplos: considerar, ponderar, pensar, reconhecer, observar, ver, pressupor e conceber. Segundo Motta-Roth e Handges (2010, p.106), esses verbos “ocorrem nas sentenças iniciais, apresentando generalizações que podem ser subsequentemente refinadas pelas referências de outros estudos”.

Assim, a título de simplificação, objetividade e clareza, as autoras resumem as características dos três grupos aqui apresentados como:

- Verbos relacionados a processos investigativos: mede, calcula, obtém, coleta, seleciona, sistematiza, analisa, decompõe.
- Verbos relacionados a processos verbais: propõe, postula, hipotetiza (pré-experimentais), indica, sugere (pós-experimentais), afirma, cita evidências, sustenta, escreve, denomina, demonstra.
- Verbos relacionados a processos cognitivos: acredita, pensa, enfoca, interpreta, observa, pontua (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010, p. 107).

Além dessas formas de citação, é comum realizar o gerenciamento de vozes, em gêneros como o artigo e a resenha, usando expressões como segundo, consoante, de acordo com, para, conforme, com base em. Na análise das resenhas e do artigo, pudemos verificar a ocorrência de algumas dessas expressões. Motta-Roth e Handges (2010) ainda asseveram

que as citações apresentam duas configurações básicas, citações literais e não literais. As citações literais são feitas com a transcrição de trechos do texto usado como referência, de modo que podem aparecer no corpo do texto e entre aspas duplas, caso tenha até três linhas ou, caso tenha mais de três linhas, com recuo, fora do parágrafo, alinhada à margem esquerda da página e com letra em formato menor em relação à letra do corpo do texto. No que concerne às citações não literais, elas são resumos ou paráfrases de informações retiradas das obras ou artigos de referência, sendo que figuram no corpo do texto e sem aspas (MOTTA-ROTH, 2010) e podem ser introduzidas por expressões como segundo, conforme, de acordo com, etc. Na análise das resenhas, verificamos a ocorrência de citações literais, porém, notamos que elas não apresentam a configuração proposta pelas autoras. Já na análise dos artigos, nos preocupamos mais em verificar os efeitos de sentido das citações literais nos textos de nossos informantes, ficando à margem da análise se eles redigiram ou não as citações conforme as orientações da ABNT ou dos manuais de metodologia científica.

Vale lembrar que tanto as expressões, os verbos e as configurações básicas das citações características do artigo científico também podem ser encontrados na resenha. Sendo assim, na próxima subseção estão delimitadas as características da resenha.

2.4.2 Estrutura retórica da resenha

A resenha, bem como o artigo, é um texto que apresenta certas regularidades e convenções que podem ser reconhecidas pelos membros da comunidade da qual elas emergem. Nesse sentido, é possível dizer que esse gênero apresenta um conjunto de características composicionais, estilísticas e textuais que faz com seja reconhecido e aceito na comunidade acadêmica como um meio de disseminar o conhecimento; segundo Motta-Roth e Handegs (2010, p. 27), “esse gênero discursivo é usado na academia para avaliar — elogiar ou criticar — o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento”, ou seja, um livro, artigo, filme, exposição, etc.

Em nosso contexto de pesquisa, os professores geralmente solicitam resenhas de obras acadêmicas ou de artigos científicos, de modo que a escrita desse gênero é solicitada não para verificar se o aluno é capaz de avaliar uma obra para posterior publicação da resenha, mas para o docente verificar se o estudante compreendeu o texto que serviu de base para a resenha, ou seja, para fins avaliativos. Dito de outro modo, a escrita do gênero resenha,

em nosso contexto de pesquisa, é uma atividade que se encerra em sala de aula, serve para fins pedagógicos e avaliativos.

No que concerne à estrutura retórica, Bezerra (2009), com base no modelo CARS de Swales e a partir de algumas adaptações feitas com base em seu objeto de estudo, resenhas acadêmicas da área de teologia, propõe a seguinte estrutura retórica para a resenha:

Unidade retórica 1 – Introduzir a obra

Subunidade 1 – definindo o tópico geral e/ou

Subunidade 2 – argumentando sobre a relevância da obra e/ou

Subunidade 3 – informando sobre o autor e/ou

Subunidade 4 – fazendo generalizações sobre o tópico e/ou

Subunidade 5 – informando sobre a origem da obra e/ou

Subunidade 6 – referindo-se a publicações anteriores

Unidade retórica 2 – Sumarizar a obra

Subunidade 7 – descrevendo a organização da obra e/ou

Subunidade 8 – apresentando/discutindo o conteúdo e/ou

Subunidade 9 – citando material extratextual

Unidade retórica 3 – Criticar a obra

Subunidade 10 – avaliando negativamente/positivamente e/ou

Subunidade 11 – apontando questões editoriais

Unidade retórica 4 – Concluir análise da obra

Subunidade 12A – recomendando a obra completamente e/ou

Subunidade 12B – recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou

Subunidade 13 – indicando leitores em potencial.

Quadro 3: estrutura retórica da resenha. Fonte: Bezerra (2009, p. 100-101).

Com base na organização esquemática proposta por Bezerra (2009), verifica-se que a resenha apresenta a seguinte estrutura retórica básica: introduzir, sumarizar, criticar, concluir. Essa estrutura não difere muito da estrutura proposta por Motta-Roth e Handges (2010), visto que seus estudos partem também das postulações de Swales. As autoras sintetizam as ações envolvidas na escrita da resenha em: apresentar (introduzir); descrever (sumarizar); avaliar (criticar positivamente ou negativamente); (não) recomendar a obra (concluir).

Os textos produzidos pelos informantes da pesquisa, principalmente os textos de **A1** e **A2**, não apresentam todas as unidades retóricas da resenha. Esse fator, de algum modo, revela o domínio parcial ou a falta de domínio que as duas alunas tinham, no início do curso de Letras, das convenções da escrita desse gênero, visto que não tinham produzido o gênero em anos anteriores de escolarização. Na verdade, os textos de **A3** aproximam-se mais da estrutura retórica da resenha, como veremos a seguir.

2.4.2.1 Organização retórica das resenhas dos informantes da pesquisa

Durante o período de recolha dos textos dos informantes da pesquisa, não tivemos acesso a todos os textos que serviram de base para a produção das resenhas, porém, tivemos acesso aos textos-fonte das duas primeiras produções (no capítulo cinco, **R1** e **R2**)³⁶, visto que essas duas produções³⁷, solicitadas como atividade avaliativa no primeiro semestre do curso de Letras, foram analisadas, com outro enfoque, mas com escopos teórico e metodológico semelhantes, em nossa pesquisa de mestrado.

Assim, o texto-fonte de **R1**, intitulado *As contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa*, trata-se de um artigo de Iran Ferreira de Melo — publicado na revista *Língua Portuguesa*, em uma de suas edições do ano de 2009, na seção *sala de aula* — cujo objetivo é traçar um panorama histórico dos estudos linguísticos, desenvolvidos durante algumas décadas do século XX, para mostrar como a Linguística influenciou o ensino de Língua Portuguesa. Para tal, o autor dividiu o conteúdo do artigo em onze parágrafos, distribuídos em um texto introdutório, no qual faz alguns questionamentos sobre a prática de redação do contexto escolar, e três tópicos, assim intitulados:

- “Conceitos Linguísticos” — expõe as principais concepções de língua, que vigoraram entre as décadas de 1920 a 1960 (sistema abstrato de signos, instrumento de comunicação, fenômeno que revela a variação social, cultural e econômica dos falantes), desenvolvidas respectivamente por Saussure, Jakobson e Labov, e como essas concepções impactaram na sala de aula;

³⁶ A título de organização, as resenhas produzidas por **A1**, **A2** e **A3** estão nomeadas de **R1**, **R2**, **R3**, **R4**, **R5** e **R6**, de modo que cada aluno produziu seis resenhas, durante o período em que fizeram o curso de Letras.

³⁷ No caso, as duas primeiras resenhas produzidas por **A1**, única aluna que participou tanto desta pesquisa quanto da pesquisa de mestrado, pelos motivos explicitados no capítulo metodológico desta tese.

- “O desenvolvimento da Linguística” – mostra quais foram as contribuições de algumas correntes teóricas, que tiveram sua emergência entre as décadas de 1960 e 1970, para o desenvolvimento da Linguística, no que concerne à consideração do indivíduo enquanto sujeito da linguagem (Psicolinguística), ao uso linguístico enquanto prática social situada (Pragmática) e ao abandono da concepção da modalidade escrita da língua como representação da modalidade oral (Análise da Conversação);
- “A Linguística e o ensino da língua” – traz uma crítica ao ensino calcado na classificação morfológica e sintática dos elementos da língua, no qual a análise da língua dava-se a partir da perspectiva de erro e acerto, em detrimento da atividade de redação.

No último parágrafo, Iran Ferreira de Melo conclui o texto apontando que os estudos linguísticos, desenvolvidos ao longo das décadas do século XX, contribuíram para a atividade de escrita ser vista como forma de se produzir sentido por meio da linguagem, bem como de perceber a linguagem como uma atividade social, cognitiva, histórica, situada e interativa. Apesar dessas contribuições, o autor julga que os professores, em suas práticas pedagógicas, não atribuem outra função ao texto que não a de servir como instrumento de avaliação, dado que acarreta na falta de interesse dos estudantes pelas atividades de escrita.

No caso do primeiro texto produzido por **A1**, **R1**, embora a aluna, no início do texto não tenha apresentado a indicação bibliográfica do artigo de Iran Ferreira de Melo, as informações sobre o autor, nem feito uma breve contextualização do assunto do artigo, conforme prevê a unidade retórica 1 (introduzir a obra) da estrutura retórica da resenha proposta por Bezerra (2009), é possível verificar que o texto subordina-se à configuração e ao conteúdo do texto-fonte. Na verdade, a aluna não dividiu o texto conforme a divisão do artigo, porém, tentou extrair as informações de cada um de seus tópicos e tentou manter a ordem em que os fatos aparecem no texto-fonte. Um exemplo disso encontra-se no primeiro segmento do texto da aluna:

Excerto 02 – trecho do primeiro texto de **A1**: [...] *atualmente, rege o sistema abstrato de signos nem tanto o mesmo que identificou o estruturalismo linguístico que era baseado em aspectos morfológicos [...].*

O trecho acima consiste em uma tentativa de reformulação do primeiro parágrafo do tópico “Conceitos Linguísticos”: *Dos anos de 1920 a 1950, o conceito hegemônico de língua como sistema abstrato de signos, cunhado pelo suíço Ferdinand de Saussure, regeu o ensino de língua. Esse pesquisador identificou a descrição da língua como o estudo dos aspectos morfo-fonológicos de um texto, sem qualquer consideração ao uso que os falantes fazem desses aspectos, por isso essa perspectiva ficou denominada Estruturalismo Linguístico. Nesse período, a unidade de análise e ensino de língua era a palavra*³⁸.

O apagamento de elementos dêiticos — elementos responsáveis pela progressão textual e por indicarem os participantes do ato de comunicação, o momento e o lugar da enunciação —, bem como o apagamento do sujeito do verbo reger, como foi apontado pelo professor que solicitou a resenha, no primeiro segmento do texto, com a pergunta *quem*³⁹?, tornou a reformulação confusa. Em outras palavras, sem o auxílio do texto de origem, não dá para depreender do primeiro segmento do texto de *AI* a informação de que, durante muito tempo, foi o conceito de língua como sistema de signos, concebido por Saussure, que regeu o ensino de língua, já que o teórico optou por estudar a língua a partir de seus aspectos morfológicos e fonológicos — e não o uso que os falantes fazem dela —, dado que fez com que esta vertente de estudos fosse chamada de Estruturalismo.

Os demais segmentos do texto da aluna constituem-se ainda de tentativas de reformular as informações do texto-fonte, no entanto, os trechos mantêm-se confusos, pois neles *AI* reproduziu palavras e expressões do texto-fonte sem articulá-las. Isso pode ser percebido no oitavo e nono segmentos do texto:

Excerto 03 – trecho do primeiro texto produzido por *AI*: *Passou então a ser difundida a Lingüística Textual, que era defendida como análise de ensino da língua sendo a maior influencia na Alemanha; Somente com o desvio de deslocamento lingüístico, o texto A MUDANÇA DE OLHAR, sobre a língua que antes só vista pelos fiéis da palavra, passou a ser reconhecida no texto de estudos básicos [...].*

³⁸ Os trechos retirados dos textos-fonte encontram-se reproduzidos em itálico e incorporados ao texto da tese.

³⁹ As anotações que os professores fizeram sobre os textos dos alunos encontram-se reproduzidas em itálico e incorporadas ao texto da tese.

O trecho destacado indicia a tentativa da aluna de extrair do penúltimo parágrafo do texto-fonte a informação de que o advento da Linguística Textual, que surgiu na Alemanha entre as décadas de 1960 e 1970, e foi estabelecida no Brasil na década de 1980, com a publicação do livro “Linguística de texto: o que é e como se faz”, de Luiz Antônio Marcuschi, colaborou para que o texto fosse reconhecido como unidade de análise e ensino da língua.

Assim, pode-se dizer que o primeiro texto produzido por **A1** não apresenta a organização retórica prototípica da resenha, principalmente, no que diz respeito à unidade 2, visto que ela não conseguiu apresentar e discutir o conteúdo do artigo de forma clara. Além disso, ela não avaliou o artigo nem o indicou para possíveis leitores, conforme previsto nas unidades 3 e 4.

Já o primeiro texto produzido por **A2**, **R1**, bem como o de **A1**, não apresenta a estrutura retórica prototípica da resenha, principalmente no que diz respeito às unidades 1, 3 e 4, visto que ela não fez uma introdução do texto-fonte, não o avaliou nem apresentou uma conclusão que sinalizasse a indicação ou não da leitura do artigo. Na verdade, em termos de unidade retórica, a aluna cumpriu parte da unidade 2, pois apresentou apenas o conteúdo do texto-fonte (subunidade 8), sem, no entanto, fazer menção ao autor do artigo, e citou material extratextual (subunidade 9), sem dar as devidas referências, como ano de publicação e número das páginas das quais retirou alguns trechos dos textos que foram citados.

No que diz respeito à apresentação do conteúdo do texto-fonte, **A2** retomou o conteúdo a partir da cópia de partes do artigo, o que revela uma tendência em produzir a resenha da mesma forma como se produzem, ou produziam, resumos segundo a tradição escolar: copiando e articulando partes do texto-fonte; isso fica claro logo no segmento inicial do texto de **A2**:

Excerto 04 – trecho do primeiro texto produzido por **A2**: *O sentido de um texto, não se dá antes da interação verbal, ocorre durante o processo de interlocução [...].*

O trecho destacado corresponde ao início do segundo parágrafo do texto-fonte: *Hoje sabemos que o sentido de qualquer texto não é preestabelecido à interação verbal, mas ocorre durante o processo de interlocução [...].* A cópia de trechos do texto-fonte perpassa quase todo o texto da aluna.

O primeiro texto produzido por **A3**, **R1**, apresenta uma estrutura retórica mais próxima da estrutura retórica prototípica da resenha, visto que ele apresentou o texto-fonte da resenha, bem como o autor, conforme previsto na unidade retórica 1, o que pode ser verificado no trecho destacado:

Excerto 05 – trecho do primeiro texto produzido por **A3**: *As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa, o artigo do Prof. Ivan Ferreira de Melo (doutorando em Língua Portuguesa pela USP) para a revista Língua Portuguesa – Conhecimento e Prática – expõe a dificuldade, desde sempre, do ensino de redação nos primeiros anos escolares.*

Além disso, o aluno discutiu, expressando seu ponto de vista, o conteúdo do artigo, conforme previsto na unidade retórica 2, porém, não avaliou o artigo, segundo a unidade retórica 3. Já na conclusão, o aluno, mesmo que de forma implícita, recomendou a leitura do artigo aos professores, no sentido de que eles, a partir da exposição histórica das correntes da Linguística feita pelo autor do texto-fonte, escolham qual corrente teórica seguir sem desconsiderar:

Excerto 06 – trecho do primeiro texto produzido por **A3**: [...] *o histórico do aluno e a estrutura educacional na qual está inserido para se obter êxito necessário para desenvolver cidadãos qualitativamente alfabetizados e conscientes.*

Ainda é válido dizer que **A3** conseguiu depreender do texto-fonte as intenções do autor, o que pode ser ilustrado com o seguinte trecho:

Excerto 07 – trecho do primeiro texto produzido por **A3**: [...] *com essa exposição histórica o autor quis demonstrar por “quantas andou” o ensino de língua e as mudanças profundas que sofreu nesse período.*

O texto-fonte de **R2**, a lição 33, cujo título é *Descrição e Dissertação*, por ser parte de um livro para fins didáticos, *Para entender o texto: leitura e redação*, de Platão e Fiorin, objetiva definir, diferenciar e ensinar os tipos de textos narrativo, descritivo e

dissertativo. Para tanto, a lição se divide em cinco tópicos: descrição, dissertação, texto comentado, exercícios, proposta de redação. Vale dizer que a professora que solicitou a resenha dessa lição tinha a intenção de ensinar para os alunos as tipologias textuais abordadas nesse texto, de modo que a resenha serviria para os alunos relembrares ou construírem conhecimentos prévios sobre esses tipos textuais.

Vimos que o primeiro texto produzido por **AI** só pôde ser, parcialmente, interpretado com o auxílio do texto-fonte, o que não é diferente com o segundo texto. Sendo assim, a aluna em **R2** também não cumpriu a função do gênero, pois: não introduziu o texto-fonte, conforme previsto na unidade retórica 1; não sumarizou as partes que o compõem de forma clara, o que fez com que cumprisse de forma deficitária a unidade retórica 2 da estrutura esquemática da resenha; criticou e avaliou, não o texto-fonte, mas um texto que é tomado pelos autores como exemplo, dado que fez com que ela cumprisse também de forma parcial as unidades retóricas 3 e 4.

Assim, em termos de plano global, pode-se verificar que o texto de **AI** não abrange o plano global do texto-fonte, pois apresenta apenas dois tópicos: o primeiro, intitulado “Descrição e Dissertação”, mesmo nome da lição 33, e o segundo, intitulado “Conclusão”; essas duas partes do texto pouco se remetem à organização do texto-fonte, dividido em cinco tópicos (“Descrição”, “Dissertação”, com três subitens, “Texto Comentado”, “Exercícios”, “Proposta de Redação”).

Quanto ao conteúdo, o primeiro segmento do texto de **AI**, classificado pela professora que solicitou a resenha como *confuso*, parece ser sua conclusão sobre os textos utilizados como exemplos no texto original para caracterizar e estabelecer as diferenças entre descrição, dissertação e narração e sobre os segmentos que fazem essa caracterização e diferenciação, conforme indicia o excerto transcrito a seguir:

Excerto 08 – trecho do segundo texto produzido por **AI**: *Estes artigos indicam uma inconsistência na proposta com respeito as relações entre explicações e descrições, Em alguns momentos o autor identifica explicação e descrição comprometendo-se com o explicar é descrever. Considerando a descrição uma etapa preliminar do empreendimento científico que deve ser complementada pela explicação.*

A expressão *estes artigos indicam*, introduzida pelo pronome demonstrativo “estes”, permite inferir que a aluna estava se referindo aos textos que servem de exemplo para ilustrar as características dos três tipos de texto; já o trecho *o autor identifica explicação e descrição*, embora a aluna tenha confundido “dissertação” com “explicação”, permite inferir que a **AI** referia-se aos trechos nos quais os autores traçam as diferenças entre descrição e dissertação.

Vale ressaltar que essas inferências só podem ser feitas com o auxílio do texto-fonte, visto que **AI** não fez menção ao conteúdo da lição 33, como apontado pela professora que solicitou a atividade, quando perguntou *quais?* [artigos], nem recorreu às palavras do texto para construir as conclusões às quais parece ter chegado: *os artigos indicam uma inconsistência na relação dissertação e descrição*. Assim, o fato de não ter feito referência ao conteúdo da lição 33 não denota apenas a falta de conhecimento da aluna sobre as estratégias de referenciação, mas também a suposição de que a professora que solicitou a escrita da resenha, enquanto única leitora de seu texto, já conhecia essa lição e que, portanto, não era necessário fazer uma breve contextualização do objeto a ser resenhado.

O segundo segmento revela a tentativa da aluna em definir descrição sem recorrer às palavras do texto-fonte e sem reproduzir os exemplos presentes nele:

Excerto 09 – trecho do segundo texto produzido por **AI**: [...] *sendo que na descrição o ser e o ambiente são importantes, Assim o substantivo e o adjetivo devem ser explorados para traduzirem com ênfase uma impressão, para uma descrição usar sensações térmicas, Ex.: O dia transcorria amarelo, frio ausente do calor alegre do sol, sempre usar um vigor e relevo de palavras fortes e próprias, exatas, concretas, pois as sensações de movimento embelezam o poder da natureza, a frase curta e penetrante dá um sentido de rapidez do texto, Ex.: Vida simples, roupa simples, muito crente [...]*.

Essa tentativa ainda pode ser observada no terceiro e quarto segmentos do texto da aluna:

Excerto 10 – trecho do segundo texto produzido por **AI**: [...] *A descrição de um objeto será única e nunca será totalmente*

verdadeira, pelos tais motivos: O ângulo de percepção varia de observadores para o observador a análise levava a seleção de aspectos mais importantes a critério do tal.; A descrição pode ser apresentada como, Descrição objetiva e Descrição subjetiva: a descrição objetiva é quando o objeto, o ser, a cena, são apresentadas como realmente são e a descrição subjetiva é quando há maior participação da emoção, quando o objeto, o ser, a cena, a paisagem são transfigurados pela emoção de quem escreve.

Pode-se observar que os excertos supramencionados trazem a definição de descrição que, por sua vez, não são relatados no texto-fonte. Para definir e caracterizar esse tipo de texto, a aluna não recorreu às palavras do tópico intitulado “Descrição”. Desse modo, o que se vê, portanto, é que, na tentativa de definir descrição, **AI** não se prendeu ao conteúdo do texto de origem, uma vez que apresentou informações que não estão presentes nele – ou seja, esses parágrafos revelam uma tentativa da aluna em trazer para o texto seu conhecimento sobre o tema do texto-fonte.

Já o quinto segmento, também classificado pela professora que solicitou a escrita da resenha como *confuso*, constitui a tentativa de **AI** em definir o texto dissertativo, coadunando essa definição com os conceitos de narração e descrição, o que pode ser observado no excerto destacado:

Excerto 11 – trecho do segundo texto produzido por **AI**: [...] *É uma série de concatenada de idéias, opiniões, de juízos, ela sempre será tomada de posição frente a um determinado assunto queiramos ou não, que no caso pode-se contar-se uma história (narração) ou apontar características fundamentais de um ambiente sem nos envolver diretamente. A dissertação como no texto diz revela quem somos, o que sentimos, o que pensamos.*

Pode-se dizer que a aluna procurou definir o conceito de dissertação e confrontá-lo com os dos outros dois tipos de texto sem recorrer às palavras do texto-fonte ou ao menos tentar reformulá-las, o que, talvez, fez com que ela não conseguisse expressar de forma clara qual é o conceito expresso pelos autores do livro, a saber: *a dissertação pode falar de*

transformações de estado, mas fala de um modo diferente da narração. Enquanto esta é um texto figurativo, aquela é um texto temático. Por isso, enquanto a finalidade da narração é o relato das transformações, o objetivo primeiro da dissertação é a análise e a interpretação das transformações relatadas. Ou seja, segundo a visão dos autores, o objetivo do texto dissertativo não é contar uma história ou apontar as características fundamentais de um ambiente, conforme apontou a aluna, de modo que as sequências narrativas, na dissertação, têm a finalidade de ilustrar, confirmar ou demonstrar verdades de conteúdos mais genéricos, conforme o conteúdo da lição 33.

Em outras palavras, a intenção de reduzir as informações do texto-fonte, conforme prevê a unidade retórica 2 da resenha, com as próprias palavras e o apagamento dos segmentos que marcam as diferenças entre os três tipos de texto, fizeram com que a aluna não depreendesse o conceito de dissertação expresso no texto. Além disso, a aluna atribuiu ao texto-base uma conclusão que, na verdade, é sua, pois em nenhum fragmento aparece a afirmação de que a *dissertação revela quem somos, o que sentimos, o que pensamos*, conforme as palavras da aluna; em vez disso, os autores da lição 33 pontuam que: [...] *nos três tipos de discurso, explícita ou implicitamente, está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem os produz.*

Já o sexto parágrafo, revela que, em termos de plano global, **AI** retoma o Discurso escolar para falar da organização da dissertação, pois em nenhum segmento do texto-fonte aparece que esse tipo de texto deve ser organizado, estruturalmente, da introdução, do desenvolvimento e da conclusão:

Excerto 12 – trecho do segundo texto produzido por **AI**: [...] *Para que possamos fazer uma dissertação precisamos: ter conhecimento do assunto, reflexões sobre o tema e planejamento e ter introdução, desenvolvimento e conclusão.*

Assim, no último segmento do tópico “Descrição e Dissertação”, a aluna apresentou o conceito de narração:

Excerto 13 – trecho do segundo texto produzido por **AI**: *A narração como o texto diz, é vinculada á nossas vidas, pois sempre temos o que*

contar, narrar é relatar fatos e acontecimento, reais ou já vividos por indivíduos, envolvendo ação e movimento.

Pode-se dizer que **AI**, para construção desse conceito, recorreu a algumas palavras do texto-fonte, visto que reproduziu as palavras “relatar”, “fatos” e “reais”, como é possível observar nos seguintes fragmentos retirados do texto-fonte da segunda resenha produzida por ela: *Na descrição e na narração, predominam termos concretos, que se referem a pessoas ou a coisas do mundo real ou presumivelmente real.; [...] relata fatos concretos, num espaço concreto e num tempo definido; os fatos narrados não são simultâneos [...]*. Desse modo, esse é o único fragmento que denota uma tentativa da aluna de reformular o conteúdo do texto-fonte, conforme prevê a unidade retórica 2 da resenha, recorrendo às palavras do texto original.

Já o segundo tópico, intitulado “Conclusão”, não apresenta uma conclusão de **AI** a respeito do que foi dito no tópico anterior. Na verdade, os dois primeiros parágrafos desse tópico, embora estejam confusos por conta da falta de elementos de referência, como apontado pela professora que solicitou a resenha, parecem ser a conclusão da aluna sobre o conteúdo do texto de origem, como é possível verificar no excerto destacado:

Excerto 14 – trecho do segundo texto produzido por AI: A primeira observação em relação ao texto é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que estão contidos. ; A influência na acentuação, pontuação e a Síntese do texto nós propõe-se discutir as suas condutas, referindo também as questões que o autor escreve, nós dando melhorias para que possamos compreender de uma forma clara e abrangente para todas as idades.

Embora esses segmentos apresentem frases incompletas, eles revelam a opinião da aluna sobre a lição 33, conforme prevê a unidade retórica 3, no sentido de achar que os autores discutem as questões referentes aos três tipos textuais de maneira clara, o que permite que o texto seja compreendido por todas as pessoas.

O terceiro, o quarto, o quinto e o sexto segmentos do tópico “Conclusão” trazem uma avaliação da aluna sobre um texto, “Psicodinâmica das Cores”, que os autores do texto-fonte tomam como exemplo, o que pode ser ilustrado com o seguinte fragmento:

Excerto 15 – trecho do segundo texto produzido por *AI*: *O que mais me chamou atenção, foi o texto comentado, com Psicodinâmica das cores, pois ele abrange os sentimentos, estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, como pureza pecado e outros conceitos subjetivos. ; É curioso em saber que: o azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolos da inocência e da Virgindade, enquanto que o Vermelho é sempre ligado à Violência e o Preto ao Mal; O amarelo que lembra a covardia e a timidez, e o roxo ao sofrimento, e ele relata que o Amarelo, nas pinturas bizantinas, o Manto de São Pedro era sempre dessa cor, simbolizando a sua covardia.; Segundo a Bíblia, Francisco I, mandaria pintar de amarelo às portas das casas dos traidores, pois assim como havia cores que alegravam, também havia cores que os deixavam muito tristes e que cada cor representavam muitas vezes muito deles, quando estavam tristes, alegres, magoadas ou entristecidos com algú.*

A aluna não relacionou a avaliação que fez do texto “Psicodinâmica das Cores” com o conteúdo do texto-fonte, apontado pela professora, visto que a docente fez a seguinte anotação no corpo do texto da aluna: *E a relação com o tema do capítulo?* Assim, os segmentos acima representam a depreensão que a aluna fez de alguns trechos do segundo parágrafo do texto “Psicodinâmica das Cores”, nos quais o autor trata do significado das cores e da relação do homem com elas, em diferentes períodos históricos – *Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos ou estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, ou, ainda, com conceitos subjetivos, como pureza, pecado, etc. [...] O azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o vermelho é sempre ligado à violência e o preto ao mal. O amarelo lembra a covardia [...] e a timidez, ou o roxo o sofrimento. Com relação ao amarelo, é interessante o fato de que , nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, como que simbolizando sua covardia, segundo a Bíblia, ao negar Jesus. Também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo a porta da casa dos traidores. Emocionalmente, há cores que alegram e cores que deprimem.*

Nota-se que, ao reproduzir trechos do texto original e tentar acrescentar um comentário a eles, a aluna deturpou algumas informações, justamente por não conseguir empregar os recursos linguístico-discursivos que textualizam a divisão de responsabilidades enunciativa, dizendo que, segundo a Bíblia, Francisco I mandava pintar as portas das casas dos traidores de amarelo, de modo que havia cores que alegravam os traidores e cores que os deixavam muito tristes; algumas cores particularizavam essas pessoas, no sentido de traduzir os seus sentimentos.

Assim, em termos de análise geral do texto, pode-se dizer que a aluna não cumpriu a função da resenha, visto que o tópico “Descrição e Dissertação” não se subordina à organização global do texto de origem nem apresenta todos os pontos relevantes, uma vez que ela apagou alguns itens e sequências que marcam as propriedades e as diferenças entre os três tipos textuais. Em outras palavras, esse tópico não se remete ao plano global do texto de origem, mas, sim, a partes dele, pois a aluna apenas tentou apresentar os conceitos de descrição, dissertação e narração na ordem em que aparecem no texto-fonte; no entanto, apagou os subitens que tratam das diferenças entre os três tipos de texto, bem como apagou os outros tópicos que constituem a lição 33.

Já no tópico “Conclusão”, **AI** deu a sua opinião sobre o texto de origem, no sentido de concordar com a forma com a qual os autores expõem o conteúdo do texto-base; no entanto, não resumizou o que de fato é relevante no tópico “Texto Comentado”, ou seja, as características do texto dissertativo, e apenas reproduziu trechos do texto “Psicodinâmica das Cores”. Vale destacar que, conforme apontado pela professora, na correção, os comentários da aluna expressos no tópico “Conclusão” não têm *ligação com o tema do capítulo* nem com o tópico onde se encontra o texto “Psicodinâmica das Cores”, visto que **AI** não relacionou esse texto com os propósitos dos autores de ilustrar as características do texto dissertativo.

Sobre a correção, a professora fez observações que revelam que a aluna não cumpriu a função do gênero, quando apontou que o texto *não atende ao proposto*, mostrando que *a resenha crítica deveria ter*:

- *dados bibliográficos indicando o objeto (texto, lição 33 do livro...) a ser resenhado (Você não fez!);*
- *resumo objetivo, claro, do texto (sobre descrição e dissertação) e dos outros itens que compõem a lição 33 (o seu texto possui trechos confusos);*

- *comentários sobre o valor do texto resenhado (você comenta o texto dado como exemplo e não o conteúdo da lição 33).*

Já o segundo texto de **A2**, diferente do primeiro texto, aproxima-se mais de uma resenha prototípica, pois a aluna tentou apresentar os dados bibliográficos do livro e informações sobre um dos autores, conforme prevê a unidade retórica 1 da estrutura esquemática da resenha, bem como tentou sumarizar as informações contidas nos tópicos que organizam a lição 33, ou seja, o texto-fonte. Por fim, a aluna apresentou um comentário que vai na direção de tecer críticas ao texto-fonte (unidade retórica 3).

Assim, o texto de **A2** indica uma tentativa de descrever as informações que foram selecionadas do texto-fonte, de modo que ela organizou o texto em cinco tópicos, a saber:

1. descrição e descrição – traz um apanhado geral do que está escrito no primeiro tópico do texto-fonte;
2. dissertação – traz o conceito de dissertação;
3. narração – tópico no qual a aluna tenta definir o conceito de narração;
4. psicodinâmica das cores – tópico no qual a aluna, bem como **A1**, fez um breve resumo sobre um texto presente no texto-fonte sem, no entanto, relacionar com o conteúdo do texto-fonte, conforme apontado pela professora, com a seguinte pergunta: *Qual é a relação com o capítulo?*; ainda, nesse tópico, a aluna mencionou a existência de exercícios no texto-fonte;
5. comentário – nesse tópico, **A2** teceu algumas críticas sobre o texto-fonte, classificando-o como confuso e repetitivo, de modo a demonstrar quais foram as dificuldades que teve para entender o conteúdo, conforme revela o seguinte excerto:

Excerto 16 – trecho do segundo texto produzido por **A2**: *Este texto pode ter grande importância no aprendizado do tema proposto dissertação, narração e descrição, não me encontro madura sobre o assunto para me aprofundar nas teorias, a opinião de uma leiga deve não valer de nada, ainda assim gostaria de expor minhas reflexões no decorrer do trabalho, uma delas é: “será quem é o ignorante aqui eu*

que não estou entendendo ou o escritor deste texto que não se faz entender? repete contorce e repete de novo”.

O excerto destacado revela a opinião de **A2** sobre o texto-fonte, ou seja, revela que a aluna achou o texto de difícil compreensão pelo fato de ser repetitivo, mas também demonstra que ela cumpriu uma das exigências da resenha: avaliar positivamente ou negativamente o texto-fonte (unidade retórica 2). Assim, pelo fato de **A2** ter enunciado em primeira pessoa, a professora que solicitou a resenha fez a seguinte anotação no corpo do texto: *Sua opinião é importante. Na resenha, porém, não se coloque tanto no texto*. Essa observação da professora está relacionada a uma das características da escrita acadêmica, conforme explicitado no segundo capítulo deste trabalho, no que se refere à pretensa neutralidade que o escrevente precisa manter frente aos textos que utiliza como base de seus textos. Em nossa visão, a opinião da aluna indicia a posição crítica como autora frente ao que leu, agindo através da escrita (BAZERMAN, 2006).

Ainda é válido dizer que a forma com a qual **A2** organizou o texto é reflexo das orientações que recebeu em sala de aula, pois a professora solicitante da escrita de **R2** orientou que os alunos primeiro fizessem o resumo do texto-fonte e depois o comentário, ou seja, diferente da estrutura esquemática socializada pelo professor que solicitou a escrita de **R1**, conforme sinaliza este trecho da fala de **A2**, também presente no capítulo quatro, na subseção 4.2, deste trabalho:

Excerto 17 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *cada professor* [a professora de Língua Portuguesa e o Professor de Linguística] *explicou como queria a resenha, colocando que era resumo e depois o comentário para a de português* [professora de Língua Portuguesa] *ou resumo articulado com o nosso comentário, como colocou o outro* [professor de Linguística].

Além disso, os comentários feitos pela professora, ao final do texto de **A2**, reforçam que a aluna redigiu o texto de acordo com o que foi socializado pela professora, pois ela fez os seguintes apontamentos:

- *Você fez a indicação bibliográfica corretamente, apesar de faltarem dois dados (editora e ano).*
- *Também fez a indicação do autor, com alguns dados biográficos. Bom! Faltou falar do outro autor (Platão).*
- *Fez a indicação da lição 33 e o resumo (bem organizado, apesar da falha no texto sobre as cores, que ficou deslocado do resto do resumo)[...] e também citou os exercícios.*
- *Completo com os comentários.*
- *Sua resenha pode ser melhorada, mas está correta, com todas as partes!*

Os comentários da professora valorizam as tentativas da aluna em dar conta do conteúdo do texto-fonte e tecer apreciações sobre ele, porém, é possível observar que em nenhum momento a professora cita as falhas cometidas pela aluna para referenciar o pensamento dos autores no texto ou fazer menção à organização do texto-fonte, isso reforça que os alunos não tiveram ensino que incidisse sobre os recursos linguístico-discursivos voltados para esses propósitos; logo, é possível dizer que, não só nas aulas destinadas à orientação da escrita, mas também na correção do texto, emergiu a prática do mistério (LILLIS, 1999).

No tocante ao segundo texto produzido por A3, corresponde a uma resenha prototípica, visto que apresenta todas as unidades retóricas da estrutura esquemática do gênero, exemplo disso é o fato do aluno, logo no início do texto, ter introduzido o texto-fonte da resenha:

Excerto 18 – trecho do segundo texto produzido por A3: *Para escrever determinado texto vou empregar o tipo descrição ou dissertação? Como vou usar uma ou outra forma? Foi para responder estas duas perguntinhas básicas que os autores José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (Platão e Fiorin) escreveram o livro PARA ENTENDER O TETO – Leitura e Redação e criaram um capítulo: lição 33 – Descrição e dissertação.*

Além disso, o aluno discutiu e apresentou o conteúdo da lição 33 (unidade retórica 2) em seu texto, como demonstram o seguinte fragmento:

Excerto 19 – trecho do segundo texto produzido por **A3**: *As lições contidas neste capítulo estampam logo de início quadro fotos [...]; Além das fotos os autores ilustram seus temas com textos, muito bem escolhidos e adaptados à lição; Nesta lição, há ainda, um Texto Comentado Psicodinâmica das cores de Roberto Verdussen [...]; E, claro, um lição não pode passar sem Exercícios e estes não faltaram no presente capítulo [...].*

Já o último parágrafo do texto de **A3** indicia uma avaliação positiva da obra (unidade retórica 3) e uma possível recomendação (unidade 4) para quem quer concretizar os conhecimentos sobre o tema abordado no texto-fonte:

Excerto 20 – trecho do segundo texto produzido por **A3**: *Sem dúvida, são doze páginas sobre Descrição e Dissertação que vão firmar o conhecimento do tema e abre portas para gostar de ler e escrever.*

O fato de **A3** ter cumprido a função da resenha, aplicando todas as unidades retóricas da estrutura esquemática do gênero, fez com que a professora escrevesse o seguinte comentário sobre o texto do aluno: *Muito bom! Texto com todos os elementos da resenha crítica, revelando também boa compreensão do texto lido.* Vale salientar que **A3** não implementou o plano global da resenha socializado pela professora (resumo do texto-fonte mais comentário do escrevente), mas o plano global socializado pelo professor que solicitou a escrita de **RI** (resumo do texto-fonte articulado ao comentário), como é possível verificar no seguinte trecho, no qual falou dos textos que foram tomados como exemplos pelos autores , tecendo um comentário positivo sobre esse aspecto do texto-fonte:

Excerto 21 – trecho do segundo texto produzido por **A3**: *Além das fotos os autores ilustram seus temas com textos, muito bem escolhidos e adaptados à lição.*

Desse modo, o fato de **A3** ter implementado um plano global diferente do plano socializado pela professora, não impediu que o texto fosse avaliado de forma positiva. Assim,

pode-se verificar que, em se tratando das primeiras resenhas produzidas pelos nossos informantes da pesquisa, as resenhas de *A3* aproximam-se mais da estrutura esquemática prototípica do gênero e isso deve-se às estratégias utilizadas pelo aluno para produzir o gênero, conforme veremos no capítulo 5. Já os dois primeiros textos de *A1* e *A2* apresentam apenas algumas das unidades retóricas da resenha – tal dado denota que as alunas, no momento da produção dos dois primeiros textos, ainda não tinham total domínio do gênero, no que diz respeito a sua estrutura esquemática, de modo que isso se deve ao fato, na voz das alunas, de não terem produzido o gênero em outros níveis de escolarização, como será possível verificar no quarto capítulo deste trabalho. Não verificamos se os outros textos produzidos pelos informantes da pesquisa apresentam ou não a estrutura retórica da resenha, pois, conforme apontado anteriormente, não tivemos acesso a todos os textos-fonte que serviram de base para que os alunos produzissem seus textos, dado que, em nossa visão, comprometeria esse tipo de verificação.

2.4.2.2 Características linguístico-discursivas da resenha e as relações do gênero com o artigo científico

Se compararmos a estrutura esquemática do artigo e da resenha, é possível verificar que são característicos dos dois gêneros movimentos retóricos que visam ao estabelecimento de um diálogo com outros autores, a fim de que o escrevente legitime e fundamente seus argumentos, bem como atribua ações aos autores dos textos de referência. Assim, Motta-Roth e Handges (2010, p. 27) asseveram que as ações que caracterizam a estrutura retórica básica da resenha tendem a ser seguidas, de forma linear (apresentar, descrever, avaliar, (não) recomendar a obra), podendo variar em extensão, de acordo com as ênfases dadas à obra pelo escrevente, ou em frequência, de acordo com as características da obra e o estilo do escrevente, visto que alguns resenhistas tendem a ser mais descritivos ou mais avaliativos.

Matencio (2002) chama a atenção para o fato de que a resenha, bem como o resumo e outros gêneros, é produzida através da retextualização, ou seja, a resenha é produzida, enquanto um novo texto, a partir de um ou mais textos. Para que o processo de retextualização aconteça, de modo a gerar um novo texto, o escrevente lança mão de:

- estratégias linguísticas explícitas ou não, que possam refletir a organização da informação, formulação do texto e progressão referencial;

- estratégias textuais, no que concerne aos tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas presentes nos textos de referência da resenha ganham uma função e uma superestrutura na resenha;
- estratégias discursivas, visto que o escrevente precisa construir na resenha um quadro de interlocução que dê conta de delimitar os propósitos comunicativos dele e dos autores que ele convoca na resenha.

Em virtude desse processo, no qual o escrevente precisa escrever um texto com base em um ou mais textos de referência, é característica da resenha, bem como do artigo científico, a presença de várias vozes (do escrevente, do autor do texto-fonte da resenha, de autores citados no texto-fonte e de outros autores que podem ser convocados pelo escrevente, a fim de fazer contraposições de ideias ou complementá-las). Sendo assim, o escrevente é o responsável por gerenciar essas vozes no texto, deixando claro o que é de sua autoria e o que é de autoria dos autores, visto essa ser uma das características principais da resenha e, no caso do artigo, da seção de revisão da literatura ou seção teórica. Matencio (2002) aponta que o gerenciamento de vozes é um processo realizado a partir de estratégias que apresentam multifunções, tais como: articular as proposições e macroestruturas do texto-fonte e da resenha, tida como texto resultante do texto-fonte; sinalizar o ponto de vista defendido pelo autor do texto-fonte e do escrevente da resenha; estabelecer interlocução com o autor do texto-fonte, com outros autores e com o possível leitor da resenha.

De acordo Schnewly e Dolz (2004), a resenha figura entre os *gêneros da ordem do argumentar*, o que exige uma tomada de posição por parte do resenhista diante do texto-fonte, num movimento em que a leitura crítica precede a atividade da escrita. Nesse sentido, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b) asseveram que, para a produção de resenha crítica, não basta saber a mera organização global do gênero; é necessário também que sejam ativadas algumas capacidades de escrita que levem o estudante a perceber, entre outros fatores, os aspectos sintetizados a seguir:

- o contexto de produção e recepção do gênero;
- o seu caráter polifônico – para descrever, resumir e tecer apreciações de valor sobre a obra resenhada, o escrevente deve fazer referências ao texto-fonte e aos textos de outros autores a fim de validar e fundamentar seus argumentos;

- quais são os recursos linguístico-discursivos mais adequados para produzi-lo – para a fundamentação dos argumentos por meio da menção à voz do autor do texto original e inserção de vozes de outros autores, o resenhista deve lançar mão do uso de verbos de citação e citações literais ou não literais, além de outros recursos; no que diz respeito à expressão de subjetividade ao avaliar a obra, o resenhista deve obedecer a algumas regras de polidez para não agredir o autor do texto original (uso de expressões que atenuam opiniões, uso de verbos no futuro do pretérito, uso de adjetivos, substantivos e advérbios para expressar a opinião, além de evitar escrever em primeira pessoa).

Em suma, para as autoras, a produção da resenha convoca entendimento de seu contexto de circulação, das características composicionais do discurso argumentativo, bem como dos recursos linguístico-discursivos que textualizam o gênero. Em outras palavras, além da importância dada ao contexto de produção e recepção do gênero, é importante que o aluno conheça como o gênero é materializado linguisticamente dos pontos de vista das escolhas léxico-gramaticais, dos recursos utilizados para reportar-se a outras vozes, a fim de demonstrar a veracidade dos argumentos, e da organização estrutural do gênero, bem como se faz importante que ele perceba que a resenha possui, entre outros aspectos, convenções linguísticas e discursivas similares a de outros gêneros, como as convenções do artigo científico.

É importante salientar que, embora a resenha seja um gênero que circula em diversos espaços e suportes sociais (manuais escolares, jornais, revistas semanais, *blogs* etc.), no presente estudo, o que importa é observar qual é a sua importância no domínio acadêmico e como os alunos realizam o gerenciamento de vozes, através da mobilização de alguns recursos linguístico-discursivos, nesse gênero.

Desse modo, ainda julgamos válido dizer que, com base na caracterização da resenha, esse gênero não se presta apenas ao papel de ser um instrumento de pesquisa bibliográfica e acesso ao conhecimento, no sentido de auxiliar a decisão de consultar ou não o texto original, visto que, segundo Medeiros (2000), a produção de resenha auxilia no desenvolvimento das capacidades de síntese, interpretação e crítica do texto lido, contribuindo também para desenvolver a mentalidade científica e levar o estudante iniciante a pesquisar e elaborar textos científicos mais complexos, como o artigo científico. Porém, pode ser fator de conflito quando não são explicitadas aos alunos as condições de produção, recepção e

materialização linguística e discursiva desse gênero (Cf. OLIVERIA, 2011), bem como as inter-relações que mantém com outros gêneros da comunidade acadêmica, visto que o aluno, “enquanto novo membro da universidade, não traz conhecimentos prévios, no que se refere à redação” acadêmica, “que lhe faculte produzir conhecimento” (MOTTA-ROTH, 1999, p. 04).

No próximo capítulo, passaremos à discussão dos pressupostos teóricos advindos da área dos Novos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos que nortearam esta pesquisa, bem como discutiremos alguns pressupostos oriundos dessas áreas em relação à perspectiva dos gêneros do discurso, para, então, em capítulos próprios, procedermos à análise dos registros.

CAPÍTULO 3

NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Neste capítulo, são apresentadas algumas reflexões sobre os letramentos, principalmente, sobre os letramentos acadêmicos. Para tal, tomamos como foco central da discussão os pressupostos teóricos do grupo de pesquisadores que integram os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON, 2000; GEE, 1996, 2001, entre outros), doravante NLS, e focalizam os Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; JONES, TURNER, STREET, 1999; LILLIS, 1999, 2008; FISCHER, 2008, entre outros).

Tendo em vista que os NLS consideram o letramento como um fenômeno de natureza social, bem como reconhecem que os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita são situados e influenciados pelas condições locais e culturais das comunidades nas quais essas duas práticas se inscrevem, o que leva a existência de múltiplos letramentos, julgamos válido discutir, em um primeiro momento, o que se entende, nesta pesquisa, por letramento, segundo a perspectiva dessa área e as postulações de Terzi (2005; 2006), que, além de compreender o letramento como prática social, também o concebe como a relação que as pessoas estabelecem com a leitura e a escrita. Em seguida, passamos à discussão de alguns conceitos que balizam os NLS, tais como: o conceito de práticas e eventos de letramento; os modelos de letramento; a noção de Discurso; o conceito de letramento acadêmico; as três abordagens sobre as quais a escrita é ensinada e compreendida no contexto do ensino superior (modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos).

Em um terceiro momento, são apresentadas as articulações entre algumas considerações teóricas advindas dos NLS, principalmente dos autores que têm como foco de investigação os Letramentos Acadêmicos, e os estudos do gênero. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o conceito de prática do mistério (LILLIS, 1999). Finalmente, apresentamos o conceito de *história do texto* (LILLIS, 2008) como um modo de estabelecer um entrecruzamento entre o material linguístico escrito, parte do *corpus* que constitui este estudo, e outros elementos que estão no bojo desse material.

3.1 A compreensão do termo letramento nesta pesquisa

No cenário brasileiro de pesquisa sobre os letramentos, é possível observar que não há um conceito único para o termo. Soares (1998), por exemplo, define o termo como estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever, de modo que, na voz da autora, a pessoa ou o grupo social que desenvolvem essas habilidades e passa a usar a escrita muda de estado ou condição sob várias perspectivas: social, cultural, cognitiva etc. Ainda no bojo do conceito proposto por Soares (1998), fica implícita a ideia de que ser alfabetizado, adquirir a tecnologia da escrita, é diferente de se apropriar da escrita a ponto de usá-la socialmente.

Já para Kleiman (1995, p. 19), a partir de seu contato com as pesquisas desenvolvidas por Scribner e Cole (1981), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Nesse sentido, é válido dizer que a autora relaciona o letramento às inúmeras possibilidades de uso da escrita, em decorrência das diversas práticas sociais que usam essa modalidade da língua em contextos e com objetivos específicos, sendo possível afirmar estarmos diante de um fenômeno complexo que, por sua vez, ultrapassa o âmbito escolar, o que permite, além do letramento escolar, falar de outros tipos de letramentos (familiar, acadêmico, religioso, profissional etc.).

Assim, apesar de não haver uma única definição para o termo no cenário de pesquisa brasileiro, há entre os teóricos que pesquisam o fenômeno o consenso de que não se pode falar de letramento sem considerar a escrita e seu uso cultural. Porém, Terzi (2005; 2006; TERZI; PONTES, 2006), ao estudar as consequências da escrita na vida de comunidades do interior nordestino brasileiro, assevera que o letramento não envolve apenas o uso cultural da escrita, mas também a relação que as pessoas e as comunidades estabelecem com essa modalidade da língua. Essa relação é construída através da familiarização das pessoas com práticas de letramento, ou seja, com práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo (TERZI; PONTES, 2006).

A relação das pessoas ou comunidades com a escrita é influenciada por alguns fatores, segundo Terzi (2005), a saber: pelo uso amplo ou restrito que as pessoas fazem da escrita em situações sociais variadas; pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações; pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita; e pelo valor que uma dada comunidade atribui a essa modalidade da língua. Além desses fatores, a relação maior ou

menor que as pessoas estabelecem com a escrita depende também “do interesse dos governantes na educação do povo, das condições econômicas que permitem que crianças e adultos frequentem a escola, da valorização da escolarização pela comunidade, do acesso a bibliotecas”, bem como a materiais impressos diversos (TERZI; PONTES, 2006, p. 667).

Na visão de Terzi (2005), o letramento define-se como um fenômeno social, influenciado pelas condições locais, relativas aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, sendo que cada comunidade apresenta diferentes padrões ou níveis de letramento, bem como os seus membros. Nesse sentido, vale ressaltar que o letramento apresenta duas dimensões: uma dimensão social – em decorrência dos fatores e convenções sociais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade discursiva, ou dada esfera da atividade humana, o que faz do letramento um conjunto de práticas sociais –; e uma dimensão individual, em virtude da história e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade, o que também determina o tipo de relação que as pessoas vão estabelecer com a escrita.

Assim, nesta pesquisa, entendemos o letramento segundo a ótica dos NLS, um conjunto de práticas sociais, e conforme as postulações de Terzi (2005; 2006) e Terzi e Pontes (2006), pois, além das autoras conceberem o letramento como prática social, justamente por estarem filiadas às postulações dos NLS, também o entendem como a relação que as pessoas e as comunidades estabelecem com a escrita, e não apenas como o uso cultural que fazem dela. As duas concepções – que, em nossa visão, não são divergentes, mas, sim, complementares, visto ambas enfatizarem o caráter social e individual do letramento, e não apenas o uso cultural – implicam reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais específicas, visto que as pessoas, conforme aponta Terzi (2006), sabem reconhecer a função de alguns gêneros mesmo sem terem desenvolvidos as habilidades da leitura e da escrita.

Terzi e Pontes (2006, p. 667) asseveram que

se considerarmos o letramento apenas como uso cultural da escrita, teremos que considerar como não letradas todas as pessoas que, por serem analfabetas, não a utilizam de maneira independente. Entretanto, essas pessoas podem apresentar uma relação diferente com a escrita, por exemplo, por conhecer algumas de suas funções. É o caso dos analfabetos que ditam cartas aos escribas. Embora não saibam redigir as cartas, eles conhecem sua função e, muitas vezes, sua estrutura textual. Aqueles que residem em grandes centros urbanos, embora não saibam ler, conhecem a função da escrita presente nos veículos de transporte coletivo, a função das placas identificativas e orientadoras de locais. Não leem e não escrevem, mas já têm algum

conhecimento da função social da escrita e, por isso, não podem ser considerados basicamente não letrados.

Nesta pesquisa, ao nos aliarmos às postulações de Terzi e, por conseguinte, à concepção de letramento oriunda dos NLS, intentamos enfatizar que ver o letramento apenas a partir das habilidades de ler e escrever, adquiridas especialmente pelo letramento escolar, pode reforçar dicotomias arraigadas em nossa sociedade e em alguns estudos que tematizam o letramento, tais como: alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados; pré-letrados X pós-letrados. Essas dicotomias tendem a marginalizar as pessoas que ainda não adquiriram a tecnologia da escrita no contexto escolar ou aquelas que, mesmo tendo adquirido a tecnologia da escrita na escola, foram submetidas a um modelo de letramento que não contempla as práticas sociais de uso da escrita, ou seja, outros tipos de letramentos que existem fora da escola e que não são contemplados por ela.

Problematizar a forma com que os alunos se engajam nas práticas escriturais típicas do ensino superior, à luz do conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita (TERZI, 2005; 2006) e como prática social, faz com que não adotemos, nesta pesquisa, o discurso da crise, no que concerne às dicotomias expostas acima. Reconhecemos, neste trabalho, que os alunos que ingressam no contexto acadêmico/universitário, diferentemente do que apontam algumas pesquisas e alguns professores universitários, concluindo que os alunos precisam ser alfabetizados no ensino superior, são pessoas letradas. Esses alunos, em nossa visão, trazem para essa comunidade discursiva concepções de escrita construídas não apenas na escola, mas em outros contextos (familiar, religioso, profissional, etc.). Porém, nem sempre essas concepções são suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico, visto que precisam de tempo e ensino para se familiarizar com elas, ou seja, com os gêneros orais e escritos típicos desse contexto, que se apresentam para eles como novos, já que não tiveram acesso a eles em níveis anteriores de escolarização.

Outro agravante para que os alunos levem tempo para se engajar nas práticas escriturais da universidade é o fato terem sido submetidos, ao longo de sua trajetória pregressa de letramento, a um modelo de letramento que não considera a escrita como prática social e que, portanto, não garante ao menos o domínio linguístico da língua. Tenha-se, como base, as aulas de nivelamento, ou melhor, as aulas de reforço oferecidas pelas universidades particulares aos alunos, que, no início da graduação, apresentam dificuldades com o uso da modalidade padrão da língua (Cf. OLIVEIRA, 2011).

Assim, tendo definido o que entendemos por letramento nesta pesquisa, na próxima seção, passamos à discussão de alguns conceitos que balizam a área dos NLS.

3.2 Os Estudos do Letramento e os Novos Estudos do Letramento

As décadas de 1960 e de 1970, no que diz respeito aos estudos relacionados à escrita, foram marcadas por investigações científicas que se propuseram a observar quais eram as características da língua oral e da língua escrita, a partir de uma visão dicotômica, a fim de investigar os impactos causados pela introdução da escrita em sociedades de tradição oral e comprovar o argumento de que uma cultura é intelectualmente superior a outra por ter adquirido a tecnologia da escrita (STREET, 1984).

Em outras palavras, as teorias que surgiram dessas investigações científicas, realizadas nas áreas da psicologia e as quais pertencem ao conjunto de trabalhos que, segundo Street (1984), convencionou-se chamar de a Grande Divisa entre oralidade e escrita, procuraram postular que havia diferenças cognitivas entre as pessoas e as sociedades que utilizavam a escrita como principal meio de comunicação e àquelas cuja comunicação se restringia à comunicação oral.

Dentre as investigações que seguiam essa vertente epistemológica, Street (1984) destaca os trabalhos de Havelock (1963), Goody (1968), Greenfield e Hyldyard (1972) e Olson (1978). Esses teóricos, que pertencem à corrente epistemológica da Grande Divisa, entendem que a aquisição da escrita resulta em consequências do uso da linguagem escrita, no sentido de permitir um nível maior de abstração em oposição à linguagem oral, dependente do contexto comunicativo; resulta também no desenvolvimento de processos de raciocínio mais complexos, traçando uma oposição entre pensamento lógico/científico e pré-lógico, bem como entre história e mito. Além disso, esses estudiosos acreditavam que o letramento levava ao desenvolvimento econômico e ascensão social das sociedades e dos indivíduos que o adquirisse. Em outras palavras, essa corrente teórica marginaliza as sociedades de tradição oral, a fim de enfatizar a supremacia cognitiva dos indivíduos e sociedades que usam a escrita (Cf. OLIVEIRA, 2011).

Street (1984), ao proceder sua crítica aos trabalhos desenvolvidos pelos teóricos da Grande Divisa, ressalta que, neles, a escrita é tida como neutra, pois independe dos processos social-histórico-culturais que condicionam os usos que os indivíduos fazem dela em contextos sociais variados. Sendo assim, Street rejeita as ideias que postulam um grande fosso

entre oralidade e escrita, por entender que essas duas modalidades da língua, apesar de ocorrerem em contextos específicos e servirem também para fins específicos de comunicação, interpenetram-se em outros contextos sociais.

Além disso, o autor enquadra essas pesquisas naquilo que chama de Modelo Autônomo de Letramento, justamente por ver o letramento como habilidade meramente técnica, e propõe o Modelo Ideológico de Letramento, que leva em consideração os aspectos sociais, históricos que influenciam o uso da escrita, de modo que os significados que a escrita tem para determinado grupo social são dependentes dos contextos e instituições em que essa modalidade da língua foi adquirida (KLEIMAN, 1995).

Na visão de Street (1984), o modelo de letramento adotado para escolarização dos indivíduos é o autônomo, visto que enfatiza sobremaneira o texto escrito, considerando-o como uma forma autônoma. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de fatores contextuais de produção. Sendo assim, o funcionamento lógico da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos são vistos como aspectos suficientes para que os sujeitos participantes desse processo e interpretem o texto escrito. Em outras palavras, o modelo autônomo parte do pressuposto de que “o letramento ocorre por meio da linguagem fora de contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154).

Ainda no que diz respeito a esse modelo, ele pressupõe que a escrita, de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, tais como o desenvolvimento cognitivo – no qual as capacidades de ler e escrever estão situadas em cada pessoa – a ascensão social e o desenvolvimento econômico (TERZI, 2006; STREET, 2003). Na sala de aula, define-se esse modelo como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto (GEE, 1996). Entendemos, bem como Rojo (2004, p. 03), que essas capacidades abrem as portas para o mundo da leitura e da escrita, “mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler” e escrever.

Já o modelo ideológico, segundo Street (1984), concentra-se nas práticas específicas de leitura e escrita, pois esse modelo enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, por isso, considera as instituições sociais, além da escola, como espaços em que esse processo também tem lugar. Dentro desse modelo, os impactos do letramento são analisados a partir de seu

significado real para grupos sociais específicos, além de não reforçar a dicotomia, apregoada pelos teóricos da Grande Divisa, entre as modalidades oral e escrita de uso da língua.

Com base nos pressupostos de Street (1984; 1995; 2003), o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra. Assim, o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como do significado atribuído à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção desses fatores resulta em letramentos múltiplos, que variam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam (Cf. TERZI, 2006; STEET, 2003).

Para se contrapor aos estudos desenvolvidos pelos teóricos da Grande Divisa – que, segundo Street (1984), além de evidenciarem as consequências cognitivas do letramento, dentro de uma visão dicotômica, consideram a escrita como independente dos processos sócio-históricos que condicionam as relações que construímos com os outros por meio da escrita – surge o que o autor e Gee (1996) denominam de Novos Estudos do Letramento. Essa área inaugurou uma nova maneira de compreender o letramento: variável dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve, ou seja, essa área entende o letramento como prática social.

No que diz respeito aos interesses de pesquisa, a área dos NLS concentrou-se, inicialmente, em investigações dos usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita. As três pesquisas que colaboraram, inicialmente, para o desenvolvimento da área, a partir da visão sociocultural da escrita, foram a de Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), seguidas das pesquisas de Barton (1994), Gee (1996), Barton e Hamilton (2000).

3.2.1 Pesquisas seminais dos Novos Estudos do Letramento e seus principais pressupostos teóricos

A pesquisa de Scribner e Cole (1981) foi de grande importância para a área dos Novos Estudos do letramento, pois foram eles os primeiros a formularem a concepção de letramento como prática social, a partir da observação de como os membros de algumas comunidades da Cultura *Vai*, na Libéria, mantinham contato com três tipos diferentes de escrita (*vai*, inglesa e árabe). Esses três tipos de escrita serviam para atender diferentes necessidades cotidianas (escrita de correspondência e transações comerciais, realização das

tarefas escolares, leitura de textos religiosos). A partir desse estudo, os autores concluíram que as consequências do letramento só podem ser encontradas, e posteriormente analisadas, nas práticas sociais em que comunidades, grupos sociais e indivíduos fazem uso da escrita – constatação que acarretou na compreensão do letramento como prática social.

Já Heath (1983), em sua pesquisa etnográfica, descreve as diferentes práticas de letramento de três comunidades americanas (*Maintown, Road-ville e Trackton*). A autora procura demonstrar que, em algumas comunidades, os usos da escrita valorizados em casa e a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever podem ser parecidas com as da escola, ao passo que, em outras, os usos da escola podem ser diferentes das práticas do lar e da comunidade. Para realizar sua pesquisa, Heath tomou como fonte de análise, os eventos de letramento dessas comunidades, conceito que se tornou uma das principais bases de investigação e análise dos NLS.

A autora (1982, p. 50) definiu o termo como “qualquer situação na qual o texto escrito é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Para ela, os eventos de letramento representam ocasiões concretas nas quais a língua escrita medeia as interações e os processos interpretativos dos participantes. Barton (1994, p. 36), partindo do pressuposto de que, para compreender o letramento, é importante observar e analisar episódios específicos onde a leitura e a escrita são utilizadas, define os eventos de letramento como “qualquer atividade que envolva a palavra escrita”, ou seja, para os dois teóricos, os eventos de letramento são atividades que convocam a presença da escrita.

O conceito de eventos de letramento presente no estudo de Heath serviu de base para Street (1995) elaborar a noção de práticas de letramento e estabelecer as devidas relações entre os dois conceitos. Essa noção, tida pelo autor como modos culturais de utilizar a escrita, possui um caráter abstrato, uma vez que as práticas de letramento não podem ser totalmente observadas em atividades nas quais o texto escrito é parte constitutiva das interações entre os sujeitos, pois envolvem todo o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em contexto interacional específico. Desse modo, segundo Street (1995), é do fato de as práticas não poderem ser totalmente observadas que advém a relação dessa noção com o conceito de eventos de letramento – episódios observáveis, que emergem das e são moldados pelas práticas de letramento.

Em virtude de os eventos de letramento surgirem das práticas sociais de leitura e escrita e serem moldados por elas, Barton e Hamilton (2000) destacam que muitos eventos apresentam aspectos regulares, ao passo que outros são condicionados pelos procedimentos e

expectativas das agências de letramento, como o local de trabalho, a igreja, a escola, a universidade, etc. Nas vozes de Street e Lefstein (2007), a repetição dos eventos, ao longo do tempo, se transforma em uma prática, de modo que para essa transição ser observada faz-se necessário que os eventos sejam descritos sistematicamente através de seus componentes imediatos, a saber: contexto da interação, participantes, textos e recursos materiais utilizados, ações dos participantes durante o evento, sequências, etc.

Assim, acredita-se, nesta pesquisa, que é possível analisar uma prática de letramento, no caso deste trabalho, a prática da resenha e do artigo científico, a partir da observação de eventos de letramento, em que orientações são dadas a respeito da escrita dos dois gêneros, e a partir de entrevistas semiestruturadas. Estas, em nossa visão, permitem que os sujeitos falem sobre suas experiências em eventos de letramento da esfera acadêmica, ou seja, expressem suas percepções sobre esses eventos e os conhecimentos sobre a prática da escrita da resenha e do artigo científico, pois tanto as percepções quanto os conhecimentos não podem ser depreendidos apenas das observações dos eventos, uma vez que as observações apenas permitem que se façam inferências sobre o significado que envolve determinada tarefa de leitura e escrita. No nosso caso, para saber como os alunos realizaram o gerenciamento de vozes em seus textos, além das gravações de algumas aulas, foi necessário realizar entrevistas com eles para, então, olharmos para o material escrito. Em nossa visão, os significados que são atribuídos aos eventos constituem a prática, sendo que é por isso que os eventos de letramento surgem das práticas e são moldados por elas.

Street, com a publicação do livro *Literacy in Theory and Practice*, em 1984, explicita a ideia do letramento a partir de seu caráter social e cultural. Nesse trabalho, o autor não só expõe as características do modelo autônomo de letramento, mas também concebe o modelo ideológico de letramento – conforme descritos na seção anterior – tomando, como unidade de análise, as práticas de letramento influenciadas pelos modos socioculturais com as quais os indivíduos, comunidades, sociedades interagem e fazem uso da escrita.

Ao expor o caráter social do letramento, Street (1984; 1995; 2003) chama a atenção para a existência de múltiplos letramentos, não só por conta das diferentes práticas sociais que utilizam a escrita, mas em virtude dos avanços tecnológicos e das mudanças nos arranjos sociais, que exigem dos indivíduos, além das competências orais e letradas, habilidades para lidar com outros modos de representação que coadunam as linguagens verbal, visual, gestual, entre outras. Para Barton e Hamilton (2000), na esteira de Street (1995), os significados do letramento apresentam propósitos sociais e culturais diversos, de modo que

as práticas de letramento fazem parte de um universo social mais amplo, o que acarreta também a amplitude do conceito, categorizado a partir de seis proposições:

1. o letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas nos eventos que são mediados por textos escritos;
2. existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. as práticas de letramento são moldadas pelas instituições sociais e relações de poder, de modo que algumas práticas de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes que as outras;
4. as práticas de letramento são propositas e imersas em metas sociais e práticas culturais amplas;
5. o letramento é historicamente situado;
6. as práticas de letramento mudam e novas práticas são, frequentemente, adquiridas/acionadas por meio de processos informais de aprendizagem e de criação de sentido (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8)⁴⁰.

Essas seis proposições revelam, em nossa visão, a relação intrínseca entre as atividades que envolvem a língua escrita e as instâncias sociais. Desse modo, por dependerem também de fatores individuais, como da relação que as pessoas estabelecem com a escrita e da história de letramento de cada pessoa que, por sua vez, influencia na aprendizagem do letramento em contextos informais e formais, as práticas são passíveis de mudança, são fluidas, pois variam conforme o contexto. Além disso, a orientação individual de letramento traz, em seu bojo, formas particulares de se produzir sentido que nem sempre são aceitas em determinada esfera ou comunidade discursiva. No caso dos informantes dessa pesquisa, a maneira como lidam com as demandas de escrita da universidade nem sempre fazem com que seus textos sejam reconhecidos como acadêmicos.

Assim, as práticas estão incluídas nas visões de mundo compartilhadas que, por sua vez, estão presentes nas ideologias e nas identidades sociais que as pessoas precisam assumir, acionar, ou até mesmo aprender, para interagir nas instituições, comunidades discursivas ou grupos sociais dos quais fazem ou pretendem fazer parte, o que convoca outra noção importante para a área dos NLS: a noção de Discurso – entendida, de forma sumaria e conforme explicitada na introdução deste trabalho, como um conjunto de competências convencionadas que devem ser assumidas com o intuito de que o indivíduo possa desempenhar determinada identidade social e cultural em contexto específico (GEE, 1996).

⁴⁰ Tradução do original: 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 are 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.

Trazendo essa noção para o presente estudo, entendemos que o aluno do curso de Letras vê-se com a necessidade de aprender as linguagens sociais especializadas do domínio acadêmico a fim de melhor se inserir nessa instância; entender textos mais complexos; elaborar textos argumentativos que sintetizem sua compreensão do assunto ao mesmo tempo em que exponha e defenda seu ponto de vista, entre outras atividades mais complexas que podem ser realizadas por meio da escrita. Em suma, para atender as expectativas da universidade e das disciplinas que compõem o curso de Letras, o aluno, ao vivenciar os eventos de letramento da instituição – que apresentam aspectos regulares – depara-se com o desafio de utilizar e produzir, nas formas oral e escrita, os gêneros do discurso que circulam na universidade, o que acarreta a necessidade de aprender novas linguagens sociais ou práticas de letramento específicas e oficializadas pelo domínio acadêmico (FISCHER, 2008).

Com base no exposto, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da área NLS estabeleceram os pressupostos teóricos que servem ao propósito de analisar, de uma perspectiva social e cultural: os modos como as pessoas lidam com as demandas de escrita em diferentes comunidades discursiva, quais os significados que o letramento têm para as elas, as relações de poder que estão no bojo dos usos que fazem da escrita, os modelos de letramento prevalentes em determinados contextos sociais, bem como os letramentos que estão em concorrência nesses contextos, entre outros aspectos.

3.3 A vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos

O interesse por parte de alguns pesquisadores de investigar os Letramentos Acadêmicos surgiu no âmbito da área dos NLS, justamente por essa área de pesquisa compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, reconhecer a pluralidade dos letramentos e compreender que, no bojo das práticas escriturais, subjazem questões de cunho epistemológico, relações de poder e, entre outras coisas, a emergência de conflitos identitários. Assim, no âmbito dos NLS, surgiram os estudos que focalizam o contexto acadêmico/universitário, o que faz dessas pesquisas, em nossa visão, uma vertente teórica dos NLS, denominada de Letramentos Acadêmicos.

O interesse em estudar os letramentos que são próprios do domínio acadêmico surge, conforme sinalizado anteriormente, em virtude da expansão do ensino superior em âmbito mundial, visto que essa expansão colocou em evidência as práticas escriturais desse contexto e as formas com as quais os alunos lidam com essas práticas (FIAD, 2013). Assim,

essa expansão fez surgir, inicialmente, duas áreas de pesquisa, segundo Russeal *et al* (2009): Escrita através do currículo – que teve sua origem na década de 1970, nos Estados Unidos – e Letramentos Acadêmicos – vertente de pesquisa que surgiu em meados da década de 1990, no Reino Unido.

A primeira corrente teórica de investigação das práticas escriturais do domínio acadêmico focaliza, conforme Rose *et al* (2003), as estratégias de leitura e escrita necessárias para a produção de gêneros acadêmicos, a fim de que os alunos passem a produzir textos que possam ser reconhecidos como acadêmicos a partir do conhecimento dessas estratégias. A segunda vertente teórica, a dos Letramentos Acadêmicos, a qual nos filiamos, pelos motivos já expostos na introdução deste trabalho, focaliza o ensino e a aprendizagem da escrita em relação ao contexto social, às exigências disciplinares e institucionais, às relações de poder que são instituídas no processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos (LEA; STREET, 1998; IVANIC, 1998). Nessa vertente de pesquisa, Ivanic (1998) destaca que as práticas escriturais são entendidas como socialmente estruturadas, porém, segundo a autora, são passíveis de serem contestadas e até modificadas em prol da inserção dos alunos no domínio acadêmico.

É válido dizer que, para alguns professores, os alunos precisam adquirir os valores e as convenções do Discurso Acadêmico, historicamente associado aos valores e interesses da classe hegemônica, a fim de se inserirem nas práticas escriturais da universidade, conforme aponta Canagarajah (1999). Nesse processo de inserção, o problema reside, entre outras coisas, no fato de os professores esperarem que os textos dos alunos estejam em perfeita conformidade com as convenções textuais do Discurso Acadêmico.

Esse tipo de expectativa tem, no mínimo, duas implicações, a saber: faz com que os docentes considerem as influências dos Discursos progressos dos estudantes, refletidos nos textos, como interferência – e não como algo passível de reflexão, no sentido de buscar estratégias para que possam ser acomodados os múltiplos Discursos que se confrontam na academia; e, além disso, faz com que os alunos vivenciem alguns conflitos ao terem de se engajar em uma atividade comunicativa na qual precisam assumir uma identidade e subjetividade constituída pelo Discurso Acadêmico, ao mesmo tempo em que recorrem a outras identidades e valores adquiridos em outros discursos (CANAGARAJAH, 1999).

Assim, alguns autores que integram a vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de

aprendizagem no ensino superior, bem como no sucesso do aluno nessa esfera, mas também questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem tem autoridade sobre ele; de identidade – relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito e da agência de letramento; e de poder – como posições parciais e ideológicas são apresentadas como neutras e como dadas através das exigências da escrita acadêmica e processos avaliativos.

A partir dessas reflexões e a fim de atenuar os problemas que os alunos enfrentam ao ingressarem na universidade, alguns autores da área propõem um modelo de ensino superior que contemple a história de letramento dos alunos. Ou seja, ao invés de o ensino de nível superior apresentar a academia como uma entidade homogênea e unificada, na qual os alunos devem acessá-la por meio das suas formas de escrita já consagradas, Lea e Street (1998) propõem um modelo de ensino superior no qual sejam mantidas as particularidades da instituição e do Discurso Acadêmico sem, no entanto, desconsiderar as singularidades dos alunos e sua cultura individual, linguística e histórica.

No que concerne ao termo “letramentos acadêmicos”, é possível dizer que ele se refere aos diversos letramentos que emergem do contexto acadêmico (LEA; STREET, 2006). Para Fischer (2008, p. 180), respaldada pelo trabalho de Klemp (2004), o termo pode ser definido “como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio”. Na voz da autora (2008), ancorada na noção de Discurso de Gee (1996), para que esses conhecimentos sejam desenvolvidos, faz-se necessário que os alunos adquiram fluência em formas particulares de pensar, fazer, ler e escrever etc. próprias do domínio acadêmico, o que implica compreender que a inserção na cultura letrada da academia envolve, entre outros aspectos, o desenvolvimento de reflexões de caráter metalinguístico, no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros discursivos, conteúdos e conceitos que compõem dada área do conhecimento. Nesse sentido, ser academicamente letrado

significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p. 180-181).

Na concepção de Fischer (2008), fica claro que para o aluno se inserir no domínio acadêmico ele precisa desenvolver habilidades metalinguísticas que lhes permitam lidar com as práticas escriturais acadêmicas, bem como compreender as formas de pensar, ser e agir

legitimadas nesse contexto. A título de esclarecimento e com base nas considerações de Fischer (2008), neste trabalho, ao nos referirmos a letramentos acadêmicos estaremos nos remetendo a uma vertente teórica específica de pesquisa, Letramentos Acadêmicos, e às práticas escriturais que são próprias do ensino superior.

Assim, vale salientar que Ivanic e Lea (2006) apontam que, na universidade, há a crença de que não se faz necessário o ensino da escrita no âmbito das disciplinas, pois alguns docentes pressupõem que os alunos sabem utilizar a escrita para os fins acadêmicos — esse é o motivo pelo qual o ensino da escrita não figura no currículo. No Brasil, algumas instituições privadas, dentre elas a que serviu de campo de geração dos registros para esta pesquisa, oferecem uma disciplina optativa, intitulada de nivelamento, para alunos que apresentam dificuldades com questões de ordem gramatical (concordância, pontuação, regência, etc.).

Nesta pesquisa não adotamos o discurso do *déficit*, porém somos da opinião de que alguns gêneros tidos como acadêmicos deveriam circular e serem objetos de ensino e aprendizagem em anos anteriores de escolarização, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). No entanto, sabemos que “existe um fosso entre o que preveem os instrumentos legais e o que de fato é ensinado, em termos de gênero do discurso, em sala de aula” (OLIVEIRA, 2011, p.236), conforme discutido na introdução deste trabalho.

Em relação aos alunos oriundos de escolas públicas que ingressam em universidades particulares, informantes da presente pesquisa, submetidos ao modelo autônomo de letramento (Cf. OLIVEIRA, 2011), não é de se estranhar que apresentem dificuldades quando as disciplinas que compõem os cursos requisitam deles habilidades de leitura e a escrita supostamente desenvolvidas no ensino fundamental e médio, pois não tiveram acesso, no que diz respeito à recepção e a produção de gêneros acadêmicos, embora esse acesso esteja previsto em documentos como os PCN's e as OCEM, conforme sinalizado anteriormente. Porém, não é possível considerá-los sujeitos “iletrados” ou a partir da perspectiva do *déficit*, pois, em alguma medida, têm uma relação de uso com a escrita, só que voltada para as práticas escolares, e não para atuar no contexto acadêmico, prática na qual deverão ser inseridos.

Assim, tendo explicitado, em linhas gerais, as motivações que culminou no surgimento da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos e o que entendemos por letramento acadêmico nesta pesquisa, na próxima seção, tratamos das abordagens sobre as quais o ensino da escrita é compreendido no ensino superior.

3.4 Abordagens sobre a escrita no ensino superior

Na seção anterior, vimos que alguns estudiosos, em virtude da expansão do ensino superior, inauguraram uma vertente de pesquisa que busca compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ensino superior a partir de uma perspectiva mais ampla. Para tal, Lea e Street (1998) explicitam os três modelos sobre os quais a escrita dos alunos pode ser compreendida, em pesquisas que abordam as práticas escriturais do domínio acadêmico, bem como pode ser ensinada: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico, conceitos que foram adotados para análise dos registros desta pesquisa, uma vez que, durante a gravação das aulas e das entrevistas com os alunos, observamos a emergência dos três modelos de forma concomitante, como é possível confirmar nos capítulos quatro, cinco e seis deste trabalho.

A abordagem do estudo das habilidades compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. No que concerne à produção de texto, o foco está na tentativa de “corrigir” os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os alunos apresentam em seus textos. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Ver o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno (LEA; STREET, 1998). É importante salientar que não estamos dizendo que o aluno não precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, visto que isso faz parte do letramento acadêmico, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar as capacidades já desenvolvidas nas séries anteriores, no sentido de saber qual é a condição letrada do aluno.

Lea e Street (1998) apontam que a crueza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de “habilidades”, envolvendo e atentando para as questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem da socialização acadêmica. O modelo da socialização acadêmica parte do

princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. O foco desse modelo está na orientação do estudante para a aprendizagem e interpretação das tarefas propostas pelo curso de sua escolha.

Muito embora seja mais sensível ao aluno, enquanto aprendiz, e ao contexto cultural, essa abordagem é criticada por assumir que a academia é uma cultura homogênea, na qual as normas e práticas têm de ser aprendidas, a fim de proporcionar o acesso a todos os setores da instituição (LEA; STREET, 1998). Ou seja, esse modelo parte da crença de que, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam os gêneros do discurso tidos como acadêmicos, ele estará habilitado a se engajar em todas as práticas letradas que permeiam essa instância. Para Lea (1999, p. 107) “esta abordagem baseia-se no pressuposto de que a língua [...] é um meio transparente de representação e que formas disciplinares particulares são meramente refletidas, ao invés de construídas, nos textos escritos”⁴¹. Os autores resumem esta abordagem como processo de aculturação dos estudantes no discurso acadêmico.

A opção apenas por este modelo reforça a ideia de que a esfera acadêmica “é monolítica, imutável e suas entidades facilmente identificáveis” (ZAMEL, 2003 *apud* RAMIRES, 2007, p. 67). Ramires (2007) assevera que ver a comunidade acadêmica como “monolítica” e “imutável” colabora para formar reprodutores de discursos legitimados na academia e dificulta o avanço para solucionar problemas sérios, como a formação de cidadãos preparados para atuarem de forma efetiva na sociedade contemporânea.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. Esse grupo de pesquisadores, como mencionado anteriormente, entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem. O modelo do letramento acadêmico concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita. Para tal, parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo Discurso.

⁴¹ Tradução nossa.

A abordagem do letramento acadêmico vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas. Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas de letramento da universidade é a mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro. Desse modo, segundo os autores, o aluno, logo num primeiro momento, sente a necessidade de implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada contexto, disciplina e professor e para lidar com os significados sociais e identidades que lhes são convocadas. Porém, na visão dos autores, alguns conflitos podem se estabelecer quando o aluno, apesar de ter a consciência da mudança de práticas, não tem um repertório de práticas linguísticas suficientes para atuar nos vários contextos da instituição nem lhe é dado tempo para adquiri-lo, mesmo que parcialmente, antes de ser avaliado.

Jones, Turner e Street (1999) também chamam a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer por conta da mudança de contexto e do uso de repertório linguístico, supostamente desenvolvido pelo aluno, adequado para cada contexto. Eles apontam que a identidade pessoal dos estudantes pode ser contestada pelas formas de escrita exigidas em diferentes disciplinas, como as exigências de usar formas impessoais e passivas em oposição a primeira pessoa e às formas verbais ativas, de modo que o aluno pode sentir-se, num primeiro momento, deslocado, por não dominar as convenções da escrita acadêmica, e utilizar as formas de escrita com as quais foi familiarizado em outros níveis de escolarização, mas que não são aceitas na produção de um determinado gênero acadêmico.

Assim, os autores apontam que o pesquisador ou instituição que adota esse modelo está preocupado com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes é um elemento importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem no discurso acadêmico, e isso, de algum modo, tentamos discutir nos capítulos destinados às análises das resenhas e do artigo científico. Nesta pesquisa, a análise dos registros revela, por exemplo, que não há negociação entre os alunos e os professores, no que diz respeito à atividade de escrita. Na verdade, a fim de realizar as tarefas de escrita, eles negociam com o conhecimento sobre a escrita adquirido em outros níveis de escolarização, com a leitura de resenhas e artigos que circulam na *internet* e com pesquisas, também realizadas na *internet*, sobre como produzir gêneros acadêmicos.

Em suma, conforme Lea e Street (1998), a abordagem do letramento acadêmico leva em consideração a natureza controvertida da escrita acadêmica e a escrita particular do estudante. Esse modelo também considera a variedade de práticas de letramento em que os estudantes engajam-se como parte dos seus estudos, além de reconhecer as diferentes posições e identidades que os participantes do processo de escrita (alunos e professores) assumem como escritores acadêmicos e leitores. Assim, essa abordagem parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido, Lea (1999) desafia o modelo de transmissão e assimilação da aprendizagem, no qual espera-se que, individualmente, os alunos interiorizem o conhecimento transmitido pelo professor.

Lea e Street (2014), em artigo mais recente, “*Academic Literacies 15 years on*”, no qual fazem um balanço de estudos realizados a partir da publicação do artigo de 1998, “*Student Writing in higher education: an academic literacies approach*” – artigo pioneiro em explicitar a abordagem dos letramentos acadêmicos, bem como a abordagem da habilidade e da socialização – ressaltam e reafirmam que escrever em conformidade com as convenções da esfera acadêmica significa, entre outras coisas, atender às exigências disciplinares, institucionais, bem como saber diferenciar qual é o papel dos professores e dos alunos – questões que, segundo os autores, o modelo da socialização tenta, de algum modo contemplar.

Ainda nesse artigo, os autores procuram demonstrar que, embora o modelo da socialização seja mais sensível às questões levantadas acima, quando confrontado com o modelo das habilidades, a abordagem dos letramentos acadêmicos é capaz de melhor problematizá-las, no sentido de ampliar a nossa compreensão sobre as formas com as quais os alunos lidam com a escrita dos gêneros acadêmicos, visto que a forma com a qual escrevem no ensino superior traz indícios de suas histórias pregressas de letramento (Cf. OLIVEIRA, 2011), considerando, nesse processo de compreensão, as exigências disciplinares, institucionais e dos professores, pois o alinhamento à abordagem dos letramentos acadêmicos exige

pesquisadores para investigar e profissionais para levar em consideração a variedade de práticas de letramentos acadêmicos evidentes em contextos específicos, o que inclui a negociação de novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências disciplinares em termos de argumentação, estruturação de informação e estilos retóricos e preferências de diferentes professores. Tal variação e complexidade fazem com que os dois modelos – das habilidades e da socialização – embora muitas vezes tenham fornecido um ponto de partida útil, foram muito limitados ao

considerarem o alcance real das necessidades, demandas e práticas em torno da escrita na universidade (LEA; STREET, 2014, p. 01).⁴²

É importante salientar que esses três modelos não se excluem, mas são dependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Ou seja, os três modelos se complementam no sentido de auxiliar os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos. O problema reside quando apenas um modelo é contemplado para tratar dos problemas de escrita dos alunos e do engajamento destes no Discurso Acadêmico. A análise das aulas destinadas à orientação do artigo científico revela que o professor ancorou-se mais ao modelo das habilidades, visto que partiu do pressuposto que os alunos, por estarem no final do curso de Letras, eram capazes de redigir qualquer gênero acadêmico.

Nesse sentido, Lea e Street (2014, p.11) asseveram, bem como fizeram na publicação de 1998, que, a título de ensino e investigação científica, não devemos nos preocupar apenas com as características formais e linguísticas da escrita acadêmica, conforme preveem os modelos das habilidades e da socialização acadêmica, mas também “olhar atentamente para as relações sociais e institucionais envolvidas em qualquer ato de escrever”. É com base nessa assertiva que entendemos que as investigações que se alinham à abordagem dos letramentos acadêmicos deve dar atenção ao texto no entrecruzamento com outras informações e isso, de algum modo, tentamos fazer ao analisar os textos de nossos informantes.

3.4.1 Os letramentos acadêmicos e os gêneros do discurso

⁴² Tradução nossa do original: Aclits requires researchers to investigate and practitioners to take account of the variety of academic literacy practices evident in particular contexts, this includes negotiating new and varied genres of writing, different disciplinary requirements in terms of argumentation, information structuring and rhetorical styles and different teacher preferences. Such variation and complexity meant that two of the models — study skills and academic socialisation — whilst often providing a useful starting point, were too narrowly drawn to take account of the actual range of needs and demands and practices around writing in the university (LEA; STREET, 2014, p. 1)

Participar de um curso de graduação requer o engajamento em várias práticas e eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000), de modo que o aluno é convocado a participar de atividades que têm como centro a prática de leitura e escrita de gêneros acadêmicos. Desse modo, o termo letramento acadêmico, conforme sinalizado anteriormente, refere-se aos processos pelos quais os alunos aprendem a lidar com as práticas escriturais do ensino superior, sendo que esse processo de aprendizagem “implica adaptação a novas formas de saber, novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 1998, p. 157), ou seja,

cada vez que se senta para escrever para nós, o aluno tem que inventar a universidade para aquela circunstância – inventar a universidade, ou seja, uma ramificação dela, como História, Economia, Antropologia ou Inglês. Ele tem que aprender a falar nossa linguagem, falar como falamos, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso de nossa comunidade (LEA; STREET, 1998, p. 173).

Para que o aluno possa utilizar a linguagem particular do domínio acadêmico, no sentido de relatar, selecionar, avaliar, argumentar etc., ele precisa lançar mão dos gêneros acadêmicos, visto que a inserção do estudante no ensino superior, ou melhor, no curso que escolheu, ocorre mediada por gêneros, pois, segundo Bazerman (2005), são os gêneros que organizam as atividades realizadas pelas pessoas.

Essa constatação permite relacionar os letramentos acadêmicos com os gêneros do discurso, pois, independente do modelo de letramento utilizado para compreender a escrita do aluno no ensino superior, o conceito de gêneros está subjacente a ele (RUSSEL *et al.*, 2009), o que muda é o enfoque que é dado aos gêneros em cada modelo. Por exemplo, no modelo das habilidades o que é focalizado são os traços formais e superficiais dos gêneros, no que diz respeito a sua organização estrutural e suas características gramaticais. Esses aspectos foram focalizados pelo professor que orientou a escrita do artigo científico, como é possível verificar no capítulo seis desta tese. Já no modelo da socialização acadêmica, segundo Bezerra (2012a), destaca-se o conceito de gêneros no interior das disciplinas, de modo que o conceito de um gênero, bem como suas características, geralmente é definido com base nos escritos de estudiosos legitimados por determinada disciplina (RUSSEL, *et al.*, 2009). Na abordagem dos letramentos acadêmicos, os gêneros são abordados como prática social, “e não [...] em termos de comunicação disciplinar em si (RUSSELL *et al.*, 2009, p. 405).

Em nosso entendimento, abordar o gênero como prática social requer a adoção de uma concepção de linguagem como interação, em termos bakhtinianos, visto que essa

concepção introduz um aspecto fundamental para a compreensão do uso da linguagem em gêneros do discurso como a resenha e o artigo acadêmico: o dialogismo, no qual um dos enfoques é a relação do enunciado com o já dito sobre o mesmo assunto (BAKHTIN, 1993). Para o autor, o “discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência” (BAKHTIN, 1993, p. 71).

Nesse sentido, a interação com o outro no mundo social é tratada como central no processo de enunciação, de modo que esse processo se constrói dialogicamente a partir de discursos já enunciados, em uma troca de ideologias, estilos, referências. Na verdade, o discurso se forma a partir das relações dialógicas com outros discursos, assimilando-os e negociando significados para se constituir enquanto enunciado, ou seja, enquanto gênero. Assim, entendemos que a divisão de responsabilidades enunciativas em gêneros como a resenha e o artigo é um processo dialógico, visto que os alunos precisam incorporar aos seus textos as vozes de outros autores, ou seja, precisam lidar com o já dito sobre determinado assunto.

Com base nessas considerações, entendemos que a inserção dos alunos nas práticas de leitura e escrita acadêmicas, bem como a forma com a qual promovem o gerenciamento de vozes em seus textos, são melhores evidenciadas nas formas com as quais lidam com os gêneros acadêmicos, visto que, na voz de Bezerra (2012a, p. 451) “é a maneira de lidar com esses gêneros, quer do ponto de vista da produção, quer da recepção, que caracteriza a participação mais ou menos periférica do aluno na comunidade acadêmica.” É válido reforçar que a maneira com a qual os alunos lidam com os gêneros acadêmicos é condicionada por fatores sociais e culturais, pelas histórias pregressas de letramento dos sujeitos participantes dos eventos de letramento, pelas relações de poder que se estabelecem nas instituições de ensino e que estão subjacentes ao processo de escrita, bem como pelos significados que a escrita tem para esses participantes, conforme as postulações da vertente dos Letramentos Acadêmicos. Nesse sentido, coloca-se como desafio para os pesquisadores que se alinham a essa vertente teórica dar atenção ao texto sem, no entanto, desconsiderar outras informações que estão no bojo de seu processo de produção, conforme recomendações de Lillis e Scott (2007).

Nesta pesquisa, conforme já sinalizado, damos atenção aos textos no entrecruzamento com outras informações. Para que isso pudesse ocorrer, tivemos que lançar mão também de teorias que dão conta de analisar e ensinar gêneros acadêmicos, tais como os Estudos Retóricos de Gêneros e algumas postulações advindas do Inglês para fins Específicos,

pois acreditamos que a análise das práticas acadêmicas deve contemplar também o detalhamento de alguns aspectos dos gêneros acadêmicos e como os alunos lidam com esses aspectos, conforme asseveram Lillis e Scott (2007), visto que as autoras temem que esse tipo de análise desapareça do escopo de investigações dos Letramentos Acadêmicos.

Street (2009), ao apresentar a abordagem dos Letramentos Acadêmicos, faz questionamentos relativos aos modos como os professores orientam os alunos em relação às demandas de escrita do ensino superior, relacionando os letramentos acadêmicos com as teorias de gênero. Com base nessas postulações, entendemos que a análise de gêneros faz parte do interesse da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, desde que sejam considerados e também integrados à análise fatores sociais, institucionais e culturais que envolvem o ato de escrever, bem como o ponto de vista dos estudantes.

A tendência em correlacionar os Letramentos Acadêmicos com o estudo dos aspectos dos gêneros acadêmicos pode ser observada nos estudos de Wingate (2012), que procurou em seu artigo, “*‘Argument!’ helping students understand what essay writing is about*”, tematizar a escrita do ensaio acadêmico, no sentido de auxiliar os alunos a construírem a argumentação requerida nesse gênero, mais solicitado nas áreas de humanas e ciências sociais. Ou seja, nesse artigo, a autora focaliza a argumentação, aspecto do gênero ensaio, como algo passível de ser ensinado de modo explícito. Essa conclusão poderia alinhar o trabalho de Wingate ao modelo da socialização, no entanto e conforme dito anteriormente, tanto a título de pesquisa quanto a título de ensino, os modelos não se excluem, mas podem ser convocados com base nas necessidades dos alunos, tendo em vista suas histórias pregressas de letramento.

Assim, para chegar a essa conclusão, a autora buscou, em um primeiro momento, através da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, investigar qual era a compreensão que os alunos tinham sobre o que é “argumento”, bem como investigar qual tinha sido a experiência deles com a escrita antes de entrarem para a universidade. Processo investigativo semelhante ao de Wingate foi utilizado por nós em nossa pesquisa de mestrado, no qual o objetivo foi analisar quais conflitos emergem da produção de resenha (Cf. OLIVEIRA, 2011) e nesta pesquisa. A fim de identificar quais eram as dificuldades dos estudantes em construir a argumentação requerida em um ensaio acadêmico, Wingate (2012) analisou os comentários dos professores feitos sobre as produções deles.

As respostas dos alunos revelam certas dificuldades em definir o que argumento ou argumentação, visto que alguns apontaram que argumentar, em um ensaio acadêmico, é

emitir opinião própria. Na voz da autora, os alunos chegam à universidade com definições parciais ou incorretas sobre o que é argumento. Já os comentários dos professores, que incidiram sobre as produções dos estudantes, revelam dificuldades em organizar as ideias com base em fontes oficiais, posicionar-se na parte conclusiva do ensaio, enunciar na terceira pessoa do plural, problemas com a estrutura do gênero, problemas de coerência etc. (WINGATE, 2012).

Na opinião da autora, o fator que chama a atenção é que os comentários dos professores vão na direção de apontar as dificuldades ou erros dos alunos, e não na direção de esclarecer o que é necessário ser feito para que os argumentos sejam construídos de forma adequada para um ensaio acadêmico. Ou seja, na visão dela, as instruções que os alunos receberam para escrever os argumentos da forma adequada ao gênero são inconsistentes e insuficientes, pois “o fato de que a argumentação é um requisito fundamental da redação do ensaio é obscurecido por meio de uma linguagem vaga e uma ênfase em características superficiais” (WINGATE, 2012, p. 153), nos comentários dos professores.

Assim, é possível tecer duas considerações sobre essa pesquisa de Wingate: i) dá atenção ao texto, ou seja, a um aspecto do gênero ensaio acadêmico, sem desconsiderar outras informações que estão no bojo do processo de escrita desse gênero, conforme recomendam Lillis e Scott (2007); ii) convoca tanto o modelo da socialização, quanto reclama por um ensino explícito da argumentação, quanto o modelo dos letramentos acadêmicos, quando, entre outros fatores, considera a perspectiva dos alunos, o que demonstra que os modelos não são excludentes no processo de investigação científica, ensino e aprendizagem dos gêneros.

É válido dizer que, nessa pesquisa, a autora conseguiu unir, a fim de tematizar o ensino do gênero ensaio acadêmico, ao menos três abordagens: a dos Letramentos Acadêmicos, a do Inglês para Fins Específicos e os Estudos Retóricos do Gênero. Assim, a exemplo do estudo de Wingate (2012), e outros estudos que se alinham à vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (Cf. BACHA, 2010; GARDNER, 2012), esta pesquisa focaliza um aspecto próprio dos gêneros resenha e artigo acadêmico (recursos linguístico discursivos que dividem responsabilidades enunciativas), sem desconsiderar outras informações e com base nessa vertente teórica e em estudos desenvolvidos no âmbito dos ERG e ESP.

Desse modo, ainda consideramos válido reforçar que, conforme apontam Street (1998), Jones, Turner e Street (1999), não é adequado aderir rigidamente a apenas um modelo de letramento para tratar dos supostos problemas de escrita dos alunos, seja a título de investigação ou ensino e aprendizagem, pois a escrita acadêmica não deve ser vista apenas

como uma habilidade que o aluno tem de aprender e desenvolver por meio da socialização promovida pelo professor, mas também como uma expressão de valores e crenças culturais e de posições epistemológicas que, muitas vezes, permanecem ocultas, misteriosas para os estudantes. E é por isso que, nesta pesquisa, a exemplo da pesquisa de Wingate (2012) e de nossa pesquisa de mestrado (Cf. OLIVEIRA, 2011), damos voz aos alunos, a fim de saber o que de fato deveria ter ficado claro, transparente, na visão deles, para que eles pudessem ter promovido o gerenciamento de vozes em gêneros acadêmicos, ou seja, para que pudessem ter promovido um diálogo com o já dito, tendo em vista as características dos gêneros em questão.

3.5 A emergência da prática do mistério no processo de letramento acadêmico

Lillis (1999) afirma que, no processo de letramento acadêmico, não é suficiente explicitar ou deixar transparente para os alunos a organização dos gêneros tidos como acadêmicos, mas faz-se necessário levar os estudantes a compreender como as práticas acadêmicas são organizadas, os significados das práticas letradas, os motivos pelos quais alguns gêneros são privilegiados em detrimento de outros, bem como compreender as convenções escriturais da escrita acadêmica, no que diz respeito à construção da argumentação em gêneros dessa esfera.

As reflexões da autora sobre o que precisa ficar claro para os alunos no processo de letramento acadêmico culminaram na elaboração do conceito de prática do mistério e da transparência. Na voz de Lillis (1999), essa prática emerge dos contextos e situações específicas de aprendizagem do ensino superior, bem como da cultura dessa esfera, de modo que é estabelecida de duas maneiras: pelo endereçamento ou direcionamento dominante (BAKHTIN, 1986 citado por LILLIS, 1999) nas relações professor/aluno e pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita que regulam determinado gênero acadêmico.

Segundo a autora, durante o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor busca ensinar, dar instruções de como se produz determinado gênero, há a negação do real aluno com o qual o professor está lidando, a negação da voz desse aluno, assim como a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica, justamente pelo fato de o professor partir do pressuposto de que os alunos já as conhecem e isso, de algum modo, foi constatado na análise das aulas destinadas à orientação do artigo. Por sua vez, esses três tipos de negação acarretam a limitação da participação do estudante no discurso acadêmico.

Em outras palavras, a crítica feita pela autora consiste na premissa de que a universidade atual abarca alunos que não foram socializados em outros níveis de escolarização com as práticas escriturais privilegiadas pela universidade. Porém, os professores esperam que os alunos utilizem-nas na produção de gêneros acadêmicos. Assim, as convenções de escrita que os alunos deveriam mobilizar na produção de ensaios, resumos, resenhas, artigos entre outros gêneros, permanecem implícitas, ao invés de explícitas, porque o professor, na maioria das vezes, parte do pressuposto de que os estudantes já sabem quais são essas convenções, ou seja, trabalhando apenas em prol de estudantes tidos como ideais⁴³ (LILLIS, 1999).

Para Lillis (1999), uma tentativa de diminuir o fosso existente entre as expectativas dos professores, em relação ao uso das convenções da escrita acadêmica por parte do aluno, e a compreensão que os alunos têm dessas expectativas, tem sido proporcionar aos aprendizes orientações explícitas de como escrever um determinado gênero acadêmico. Tal prática, segundo a autora, está alinhada à abordagem das habilidades para o ensino da escrita. Nessa abordagem, o fosso entre as expectativas de professores e alunos é problematizado como um desencontro que pode ser sanado, isto é, se os professores disserem aos alunos, ou por escrito ou falando, como a escrita acadêmica se convencionou. No entanto, a autora aponta que essa abordagem tende a reforçar a visão de que as convenções são fenômenos autônomos e facilmente identificáveis, ao invés de constituir e refletir uma prática letrada particular, no nosso caso, a prática de escrita da resenha e do artigo científico.

Nos ensaios acadêmicos analisados por Lillis (1999), e como ela mesma aponta, fica clara, na correção e nas observações feitas pelos professores sobre os textos dos estudantes, a obrigação de os alunos serem “explícitos” em seus argumentos e suas justificativas. Porém, essa instrução suscita nos alunos questões sobre o que é argumentar e o que é justificar, a fim de serem explícitos conforme as instruções dos professores. Desse modo, o fato de o aluno ter de ser claro/explicito, em seu texto, envolve aprender como construir significados através de uma série de convenções inter-relacionadas, resultantes das situações sociodiscursivas do contexto do ensino superior. Em suma, é estimular engajamento em uma determinada prática de letramento, no caso de Lillis, o letramento ensaístico, em nosso caso, a prática de letramento da resenha e do artigo científico – que, na perspectiva do

⁴³ Na voz da autora, os alunos tidos como ideais são aqueles que, além de pertencerem às classes sociais economicamente favorecidas, tiveram contanto, em seus contextos primários de socialização e níveis anteriores de ensino, com práticas escriturais privilegiadas na universidade.

letramento acadêmico, deveria ter funções que vão além de exigências avaliativas, a saber: propiciar ao aluno a produção de um texto com base na leitura e discussão de outros textos, visando à percepção das singularidades desses gêneros e das linguagens sociais recorrentes no meio acadêmico; propiciar ao estudante o contato com o arcabouço teórico do curso; auxiliar no desenvolvimento da identidade profissional do aluno, a partir do contato com as discussões e postulações teóricas concernentes à determinada área do conhecimento, etc.

Ao tratar do letramento ensaístico, prática tão presente nas universidades inglesas e americanas, Gee (1996) tece considerações sobre o que vê como características dominantes desta forma particular de letramento e de outras práticas similares, nas quais podemos incluir a resenha e o artigo científico. Na visão do autor, a escrita do ensaio acadêmico é linear, tem um tema central, valoriza tipos particulares de argumentação (exemplificação, remissão a voz de autores legitimados pela academia, comparação entre opiniões divergentes sobre um mesmo assunto, etc.), deve ser escrito em inglês padrão, sem marcas de primeira pessoa e com o intuito de informar, não de entreter.

Para Gee (1996) e Lillis (1999), o que importa sobre a prática de letramento do ensaio acadêmico, com sua configuração particular de convenções escriturais, embora não seja a única maneira de produzir sentido por meio da escrita, é o fato de ser uma prática privilegiada nas instituições formais de ensino. Os autores argumentam que as práticas privilegiadas, nesse domínio, não são ensinadas para aqueles que não as conhecem, ou seja, as instituições de ensino superior “continuam a privilegiar aqueles que já são privilegiados dentro da sociedade”, o que acarreta um processo de marginalização (LILLIS, 1999, p. 132).

Segundo Lillis (1999), o processo de marginalização do aluno universitário acontece, primeiramente, pelo fato de os professores julgarem que as convenções da escrita acadêmica são transparentes, bem como suas instruções, e por não tomarem conhecimento sobre o real letramento que o aluno traz para a universidade, em função da demanda que a universidade atual atende. Ao julgar que as convenções escriturais da produção acadêmica ou de determinado gênero fazem parte do “senso comum”, o professor institui a prática do mistério que, por sua vez, trabalha contra os alunos menos familiarizados com as convenções dominantes, dificultando, assim, seu acesso ao discurso acadêmico. Outro fator que dificulta o acesso do aluno, segundo Lillis, é o *endereço* dominante (grifo da autora) no ensino superior, processo no qual não há uma relação dialógica entre alunos e professores, mas apenas a voz do professor, num espaço monológico, a sala de aula.

De acordo com Bakhtin ([1953]2003), um dos traços constitutivos do enunciado é o seu *endereço* a um destinatário – a que o autor chama de orientação dialógica do discurso. Essa orientação dialógica, ou seja, a perspectiva do outro, é o que determinará o tratamento que será dado ao tema, o que o locutor vai dizer e o gênero do discurso com o qual vai dizer. Assim, Bakhtin ([1953]2003), no que diz respeito ao *endereço* de um enunciado, coloca o destinatário/receptor em posição de destaque no ato comunicativo, porque não o vê como um participante passivo, mas como sujeito que mantém uma atitude responsiva/ativa em relação às palavras do locutor, no sentido de concordar, discordar, completar, obedecer ou aderir às suas ideias.

Em suma, é possível dizer, da perspectiva bakhtiniana, que a atividade discursiva é um diálogo com a presença de, pelo menos, duas vozes: a voz do autor e a voz do suposto interlocutor, portadores de diferentes discursos. Para o autor, é a suposta concepção do destinatário que o autor do enunciado tem que o faz projetar as possíveis réplicas do interlocutor que, por sua vez, determina o enunciado. Nessas circunstâncias, a atividade comunicativa, dimensão discursiva mediada pela linguagem, é fruto da interação (alternância de vozes) entre locutor e interlocutor.

Muito embora os aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização formal não se constituíssem como foco de pesquisa para Bakhtin, Lillis (1999) toma o conceito de *endereço* para os seus estudos sobre a escrita do estudante no ensino superior. Transpondo a concepção de *endereço* para o ensino superior, Lillis (1999) percebe a sua viabilidade no que tange à produção do discurso escrito e à compreensão dos alunos em executar as tarefas propostas pelos professores. Assim, tendo em vista que os alunos desejam um relacionamento falado com o professor em torno de sua aprendizagem e escrita no ensino superior, a autora aponta que a marginalização do estudante universitário ocorre quando, ao endereçar suas orientações, o professor não tem em conta quem é o seu real destinatário; quando, ao proceder com as orientações sobre o funcionamento de determinado gênero, não dá voz aos alunos a fim de que tirem suas dúvidas, fazendo da sala de aula um espaço monológico, e não dialógico; quando não mostra ao aluno que as convenções que regulam a escrita acadêmica não são únicas, mas apenas uma forma de produzir sentido por meio da linguagem, ou seja, apenas uma forma de discurso.

Na visão de Lillis (1999), o *endereço* dominante do professor, dentro do ensino superior, trabalha contra facilitar o acesso dos alunos ao discurso acadêmico. Em termos práticos, para a autora não basta propiciar aos alunos atividades que, supostamente,

possam levá-los a desenvolver e aperfeiçoar competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, convocadas na produção de textos coerentes e adequadas às situações comunicativas da universidade. Para que o aluno passe a ter domínio dos recursos linguístico-discursivos oferecidos pela própria língua, de forma a conduzi-los à obtenção de efeitos de sentido adequados às diferentes circunstâncias nas quais são convocados a agir e interagir por meio da linguagem, ele precisa ter voz. Ou seja, o estudante precisa ter contato de frente com o professor a fim de: negociar e renegociar as especificidades da tarefa determinada pelo professor; explicitar suas dúvidas; e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita. Embora isso seja considerado difícil de ser promovido, devido às limitações e aos recursos de que dispõem as universidades atuais, “é um preço que tem de ser pago, se a ampliação do acesso ao ensino superior”, que vá além do acesso físico, for o nosso objetivo (LILLIS, 1999, p. 148).

Assim, em trabalhos posteriores, Lillis (2008) aponta que no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior alguns questionamentos precisam ser feitos, a fim de que os alunos se engajem nas práticas acadêmicas. Dentre esses questionamentos, a autora lista os seguintes: i) qual é a natureza da escrita acadêmica; ii) para os alunos, o que significa escrever um texto tido como acadêmico; iii) como a identidade está ligada à retórica nas práticas discursivas da universidade; iv) de qual modo prevalecem as convenções e práticas escriturais que autorizam e restringem a produção de sentido na universidade; v) quais são as possibilidades de mobilizar recursos teóricos e semióticos na produção de sentido na universidade.

Alinhados aos questionamentos propostos por Lillis (2008), julgamos acrescentar outro de ordem subjetiva que ocorre no interior das disciplinas, pois é comum que os professores de um mesmo curso orientem a escrita dos alunos a partir de diferentes concepções sobre um mesmo gênero. Em outras palavras, é preciso ficar claro para os alunos os motivos pelos quais alguns professores ignoram as características de determinado gênero e solicitam a atividade de escrita de acordo com a forma que interpretam essas características (Cf. OLIVEIRA, 2011).

3.6 A compreensão das práticas escriturais a partir do conceito de história do texto

Segundo Fiad (2011), o aluno que está em uma universidade envolve-se com as práticas letradas dessa esfera, de modo que esse envolvimento impacta na maneira com a qual

passa a lidar com a escrita. Assim, se quisermos entender a produção escrita dos alunos não basta olharmos apenas para o texto escrito, mas também para o que está em torno dos textos que produzem, uma vez que toda produção escrita situa-se em um contexto específico que, por sua vez, tem exigências específicas.

Blommaert (2008) destaca que há décadas algumas pesquisas analisam a linguagem em contexto, a partir de abordagens teóricas diversas e também divergentes. Assim, o autor assevera que o contexto é construído de diferentes modos para as pesquisas, que pode ser diferente da forma como os participantes da interação o percebe. Blommaert (2008) aponta que nas pesquisas situadas no âmbito da Análise Crítica do Discurso o contexto serve como pano de fundo para a análise; na Sociolinguística Interacional, o contexto centra-se no uso efetivo da língua no momento da fala e considera o local onde a conversação ocorre. Segundo o autor, o contexto construído como pano de fundo estabelece um quadro de referências fixas e estáveis, que podem dar ou não suporte para a análise. O contexto construído a partir das condições locais onde ocorre a conversação leva ao entendimento de que um contexto se constrói pelos participantes no momento da interação, de modo que ele só pode ser estudado com base nas referências expressas nos textos conversacionais. Nessas duas abordagens, o foco da análise está naquilo que é singular, ou seja, “um contexto para um texto particular” (BLOMMAERT, 2008, p.101).

Essa perspectiva singular, segundo o autor, enfraquece as tentativas de analisar os textos levando em consideração a estrutura social na qual as produções escritas e faladas estão situadas. Para promover a articulação entre contexto e estrutura social, Blommaert (2008) sugere que três contextos, que, nas palavras do autor, geralmente são esquecidos nas análises de textos escritos e conversacionais, sejam considerados, a saber: os recursos linguístico-discursivos; a trajetória dos textos e a história dos dados (BLOMMAERT, 2008).

Nesta pesquisa, conforme já dito anteriormente, consideramos os recursos linguístico-discursivos e a história da produção dos registros, o que faz dessa pesquisa um estudo longitudinal. Seguindo as postulações de Blommaert (2008), também consideramos a trajetória dos textos, ou melhor, a história dos textos. Assim, nosso interesse na adoção desses três contextos para proceder à análise dos registros não tem a pretensão de exaurir os aspectos linguístico-discursivos das resenhas e artigos produzidos pelos alunos. Como já descrito, nossa atenção está voltada para o modo como os participantes da pesquisa mobilizaram recursos linguístico-discursivos responsáveis por textualizar o gerenciamento de vozes nos textos que produziram durante o período que fizeram a graduação, que, do nosso ponto de

vista, pode ser observado através de determinados recursos linguístico-discursivos, que são próprios dos gêneros em questão, conforme discutido no capítulo anterior.

Desse modo, a análise dos recursos linguístico-discursivos, que textualizam o gerenciamento de vozes, dos textos produzidos pelos alunos dá-se em relação às condições em que eles foram produzidos. Por isso, é preciso levar em conta a história desses textos, ou melhor, o que está no bojo ou em torno dessas produções. Nesse sentido, nos valem do conceito de história do texto de Lillis (2008), não para fins metodológicos, mas para estabelecer relações entre os textos aqui analisados, as condições sobre as quais foram produzidos e o diálogo dos alunos sobre eles, de modo que “o foco seja tanto o texto (que tem sido, tradicionalmente, o foco de pesquisas sobre escrita acadêmica) como o contexto” (FIAD, 2013, p. 469).

Esse conceito proposto por Lillis (2008), que considera outros elementos na análise do material linguístico, ou seja, elementos que estão em torno do texto, auxilia, na voz da autora, para a compreensão das práticas escriturais do contexto acadêmico, bem como para a compreensão dos significados que essas práticas têm para as pessoas que delas participam. Nesse sentido, é válido dizer que esta pesquisa reconhece que no processo de produção dos gêneros estão envolvidas as condições de produção dos textos, as conversas que ocorrem durante esse processo, as histórias de letramento dos sujeitos, bem como as relações de poder que condicionam a escrita praticada no âmbito das disciplinas de determinado curso.

Assim, entendemos que para analisar as práticas acadêmicas não é recomendável considerar apenas o material linguístico escrito, de modo a focalizar os aspectos constitutivos dos gêneros acadêmicos, justamente pelo fato desse material ter emergido de um contexto de produção específico, de modo que nesse contexto encontra-se aquilo que Lillis (2008) tem compreendido como elementos ou dados que estão em torno do texto ou em seu bojo e, que por sua vez, podem ser visto como parte da história do texto.

No que concerne ao presente estudo, esses dados ou elementos emergem da história de letramento dos alunos, das orientações que tiveram em aula sobre produção escrita, de suas percepções sobre essas aulas e sobre o que produziram para serem avaliados. Nesse sentido, não deixamos de dar atenção ao texto (LILLIS; SCOTT, 2007), no caso as resenhas e os artigos, focalizando os recursos linguístico-discursivos, nem à trajetória desses textos, bem como à história dos registros, de modo que, nesta pesquisa, tentamos considerar as postulações de Blommaert (2008), no que diz respeito aos contextos que precisam ser considerados na análise de material linguístico escrito ou conversacional. Além disso,

conforme explicitado no capítulo anterior, também analisamos as resenhas e os artigos que compõem parte do *corpus* deste trabalho a partir das inter-relações que mantêm entre si, sem, no entanto, desconsiderar o contexto de produção.

Assim, a análise dos registros a serem discutidos no próximo capítulo deu-se na perspectiva de alguns pressupostos dos Estudos Retóricos do Gênero e do Inglês para fins Específicos – principalmente, daqueles que dizem respeito à caracterização da resenha e do artigo e às inter-relações existentes entre os dois gêneros – na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, no que diz respeito aos conceitos de modelo autônomo, modelo ideológico e Discurso, bem como na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, ressaltando-se os três modelos sobre os quais a escrita acadêmica é entendida e ensinada no ensino superior e a prática do mistério e da transparência no processo de letramento acadêmico. Além dessas noções, para a análise dos dados, recorreremos ao conceito de história do texto como um modo de olhar para o material linguístico escrito no entrecruzamento com outros elementos que estão no bojo desse material.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A análise apresentada neste capítulo desenvolveu-se a partir de excertos transcritos das falas dos participantes da pesquisa⁴⁴. Neste trabalho, conforme mencionado anteriormente, partimos da asserção geral de que a aquisição da escrita acadêmica se integra aos gêneros como um comportamento a ser apreendido e continuamente desenvolvido. Assim, dividimos a análise dos registros em seções que perpassam as histórias pregressas de letramento dos alunos, suas expectativas e percepções em relação às práticas escriturais do curso de Letras e ao que produziram, e, em capítulos próprios, mais precisamente no quinto e sexto capítulos, análise de suas produções, orientações que receberam sobre a atividade de escrita do artigo científico e percepções dos estudantes em relação a essas orientações.

Desse modo, o primeiro momento da análise consiste na análise dos excertos transcritos das falas dos participantes da pesquisa, cujo objetivo inicial é o de resgatar alguns aspectos de suas histórias pregressas de letramento — visto acreditarmos que esse fator também influencia na forma com a qual travam contato com os gêneros acadêmicos — e verificar quais eram suas expectativas em relação às práticas escriturais do curso de Letras. Após essa verificação, o segundo momento prende-se à análise sobre quais eram as percepções que os participantes da pesquisa tinham em relação às atividades de escrita desenvolvidas no início e decorrer do curso, bem como sobre o que produziram da graduação.

Posteriormente, no quinto e sexto capítulos desta tese, procedemos à análise dos recursos linguístico-discursivos que marcam a divisão de responsabilidades enunciativas na resenha e no artigo científico, a fim de verificar como os estudantes promoveram o gerenciamento de vozes em seus textos, e apresentamos a análise das aulas nas quais receberam orientações sobre a escrita do artigo científico, bem como a análise de suas percepções sobre essas orientações.

Com base no recorte feito nos registros, vale dizer que é nesse terceiro momento da análise, ou seja, no quinto e sexto capítulos, que procuramos atingir os objetivos e responder às perguntas de pesquisa na ordem em que aparecem na introdução deste trabalho. Desse modo, a presença deste capítulo nesta pesquisa justifica-se não só por compartilharmos

⁴⁴ Os excertos das falas dos participantes da pesquisa encontram-se descritos segundo os padrões da escrita, conforme sinalizado na introdução deste trabalho.

da ideia, oriunda dos NLS, de que as histórias de letramento das pessoas auxiliam na compreensão sobre como as pessoas lidam com as práticas sociais de escrita de contextos específicos, mas porque este capítulo, a nosso ver, auxilia na compreensão sobre como os participantes da pesquisa promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, visto que, conforme revelam os registros analisados nesta parte do trabalho, eles não tiveram, em suas histórias pregressas de letramento, ensino que incidisse sobre o gênero resenha nem sobre os recursos linguístico-discursivos que são responsáveis por dividir as responsabilidades enunciativas nesse gênero, mas tiveram acesso a outros gêneros, como questionário, resumo, etc.

Assim, acreditamos, conforme assevera Miller (2009), que, para atuar em um novo contexto, por meio da produção ou recepção de gêneros que se apresentam também como novos, os estudantes recorrem aos conhecimentos prévios que têm sobre outros gêneros, a fim de associar esses conhecimentos à nova experiência de escrita, no sentido de encontrar similaridades entre esses dois aspectos para, então, lançar mão de estratégias que os auxiliam a dar conta das exigências de escrita desse novo contexto. Desse modo, partimos do princípio de que os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre outros gêneros, bem como a forma com a qual travaram contato ou foram socializados com as demandas de escrita de outros Discursos, auxiliam-nos na compreensão sobre como travam contato com os gêneros do Discurso Acadêmico, o que justifica a presença deste capítulo nesta tese.

Já que o nosso objetivo geral é o de analisar como os alunos promovem o gerenciamento de vozes em dois gêneros acadêmicos, a análise pautou-se nas percepções dos alunos sobre as práticas escriturais do curso de Letras e sobre o que produziram durante o curso — de modo que essas percepções encontram-se traduzidas em excertos transcritos de suas falas. É válido dizer que o nosso objetivo justifica o fato de termos entrevistado apenas os alunos, recolhido suas produções escritas e gravado as aulas do professor orientador do TCC, de modo que não é do nosso interesse, ao menos nesse momento, analisar as interações entre professor e alunos ou verificar se houve aprendizagem dos gêneros, parte do *corpus* desta pesquisa, pois isso demandaria outra investigação.

4.1 A história pregressa de letramento dos participantes da pesquisa

Por ocasião de nossa pesquisa de mestrado — cujo objetivo principal foi o de analisar os conflitos que emergem da produção de resenha em virtude de concepções

divergentes do gênero — e a partir da constatação de que alguns gêneros tidos como acadêmicos não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos alunos calouros, pois os PCNs e as OCEM preveem o ensino de gêneros como resumo e resenha, elaboramos a entrevista semiestruturada sobre a história pregressa de letramento dos participantes da pesquisa, que ocorreu em 2009, ano em que ingressaram no primeiro semestre do curso de Letras da universidade que serviu como campo de geração dos registros.

Assim, os recortes feitos na transcrição das falas dos alunos têm, nesta pesquisa, o objetivo de resgatar alguns aspectos de suas histórias de letramento e o de verificar quais eram suas expectativas em relação às práticas escriturais do curso de Letras, pois, em nossa visão, esses dois aspectos, entre outros, influenciam na maneira com a qual lidamos com os gêneros acadêmicos, pelos motivos já expostos no início deste capítulo. Com base nesses objetivos, os recortes feitos nas transcrições das falas procuram dar conta de analisar os seguintes aspectos, nesse primeiro momento: (i) incentivo à leitura no contexto primário de socialização (em casa); (ii) incentivo à leitura e à escrita em contexto secundário de socialização/escolarização; (iii) gêneros discursivos com os quais tiveram contato em níveis anteriores de escolarização; (iv) expectativas em relação às produções escritas exigidas no curso de Letras. Por se tratar de três entrevistas, as perguntas feitas aos estudantes não foram exatamente as mesmas, contudo seguem esses eixos temáticos norteadores.

Para análise dos excertos das falas dos participantes da pesquisa, foram utilizados os conceitos de Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de letramento (STREET, 1984) e Discurso (GEE, 1996; 2001), a fim de tentar compreender o que está subjacente às histórias de letramento dos participantes da pesquisa, no que concerne aos modelos de letramento aos quais foram submetidos e aos gêneros aos quais tiveram contato nesse processo. Assim, os excertos destacados nesta parte da análise focalizam as respostas dadas ao eixo *incentivo à leitura no contexto primário de socialização*.

Nos excertos destacados a seguir, observa-se que dois dos três estudantes (**A1** e **A3**) vêm de ambientes primários de socialização, Discursos Primários, nos quais havia a valorização da palavra escrita e o incentivo à leitura por parte dos familiares, que funcionavam como agentes de letramento de seus filhos. Já no caso de **A2**, esse tipo de incentivo não ocorreu, embora, em sua casa, houvesse *muitos livros*:

Excerto 22 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: *Meu pai não [me incentiva a ler], ele não estudou muito, só até a segunda-série,*

mas minha mãe sim, talvez por ela ser professora do primário [...]. Ela trazia [da escola] muitos livros infantis, bem ilustrados, me dizia que lendo e estudando eu teria uma boa profissão no futuro.

Excerto 23 – trecho da entrevista semiestruturada com A2: *Eles [os pais] não incentivavam, minha mãe era costureira, tinha pouco estudo. Tinha muitos [livros em casa], mas todos do meu pai [...], os livros que ele lia mais ele carregava, não podia lê, era proibido. Nossa, se a gente pegasse, ele espancava, se a gente mexesse. Então, eu não mexia muito. Eram livros proibidos de política, porque meu pai era do sindicato na região onde eu morava em Minas Gerais.*

Excerto 24 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: *Eu perdi minha mãe quando eu tinha quatro anos [...] Mas eu sei que ela escrevia, porque ela chegou a escrever cartas pra mim, pois ela sabia que ia morrer por causa da tuberculose e escreveu cartas pedindo para eu e meu irmão se cuidar, eu tenho algumas cartas, meu pai que lia [as cartas] pra gente. Já meu pai, sim, incentivava [a leitura]. Meu pai só fez até o primário, fez até a quarta série, mas ele era uma pessoa bem informada. Tinha livro em casa e ele lia muito em casa, lia jornais também [...] Por exemplo, até depois, uma época, ele comprou acho que uma coleção da [editora] Abril [...] “Os pensadores”⁴⁵ e pra mim foi uma descoberta, apesar de ter muita coisa que eu não entendia, enfim. [...] Onde nós morávamos tinha uma vizinha que ela tinha o “Tesouro da Juventude”⁴⁶, então, tinha aquela coisa do empréstimo. Também tinha muitos livros religiosos [em casa], porque meu pai era evangélico. Então, eu lia muito esses livros e a Bíblia. Meu pai lia muito, apesar de ter feito só até o primário, e colocava eu e meu irmão pra ler também, porque dizia que assim a gente iria bem na escola, mas pra mim não era obrigação, era bom, eu achava bom. Quando a gente terminava de ler algum livro ou algo do jornal, ele perguntava se a gente tinha entendido e pedia para contar o que a gente tinha entendido para ele.*

⁴⁵ Coleção de livros sobre os filósofos ocidentais.

⁴⁶ Enciclopédia infanto-juvenil publicada em 1920 e reeditada em 1958.

Para Gee (1996), a escola é uma instituição social que oportuniza aos alunos a inserção em um espaço de socialização secundário, no qual eles têm contato com pessoas que não são do convívio familiar, e a oferta de ensino sistemático. Considerando que o Discurso Primário, na voz de Gee (1996), nos dá base para a aprendizagem de outros Discursos que estão fora do ambiente familiar, pode-se verificar nos depoimentos de *A1* e *A3* um incentivo à leitura com vistas ao sucesso escolar, que se deu por meio da introdução de aspectos e materiais escritos valorizados no Discurso Secundário escolar na socialização primária desses dois alunos, a fim de que obtivessem sucesso na escola. Essa introdução se deu do seguinte modo:

- a mãe de *A1* trazia da escola livros infantis *bem ilustrados* para incentivar a filha a ler; talvez, por ser professora do ensino fundamental I, compartilhasse da crença de que as crianças gostam de livros bem ilustrados, ou, ainda, pelo fato de os livros infantis privilegiarem a ilustração, visto que os alunos em fase pré-escolar ainda não estão suficientemente alfabetizados;
- o pai de *A3*, a partir da oferta de material escrito diverso, enciclopédias, jornais, textos bíblicos etc., incentivava os filhos a ler em casa por acreditar que isso colaboraria para que fossem bem na escola; além disso, pedia a eles para contarem o que tinham entendido dos textos lidos — prática de leitura comum na escola, que tem o intuito de verificar, por meio de questionários escritos ou relatos orais, se o aluno compreendeu ou não o que leu. Além do pai, a vizinha também funcionou como agente de letramento de *A3*, pois emprestava os livros que compunham a coleção “Tesouro da Juventude”, de modo que a prática do empréstimo de livros é comum nas escolas e bibliotecas.

Ainda no caso de *A3* verifica-se que teve um contato significativo com a leitura desde muito cedo, visto que a mãe, por estar doente e em estado de internação e isolamento, escrevia cartas para ele e o irmão. Em virtude dessa situação, o aluno nos relatou que, durante muito tempo, foi cuidado por alguns parentes e, por isso, teve de mudar várias vezes de casa, até seu pai casar-se novamente. Essas mudanças culminaram, na voz do aluno, na publicação, já na fase adulta, de um livro de poesias, intitulado “Casas com Asas”:

Excerto 25 – trecho da entrevista semiestruturada com *A3*: *Então, esse livro tem a ver um pouco com isso, por que o nome é “Casas com*

Asas””? Porque eu ficava um tempo na casa de uma tia, um tempo na casa de outra, um tempo na casa da minha avó [...].

Esse relato denota que todo texto tem uma história subjacente a ele e que o Discurso primário tem impactos sobre o Discurso secundário, ou seja, o livro de **A3** é resultado das experiências que teve na infância. Já o relato de **A2** revela que, apesar de ter muitos livros em casa, a prática da leitura era proibida, pois não havia incentivo nem da parte da mãe, por ter pouco estudo, segundo a aluna, nem da do pai. Assim, no caso de **A2**, pode-se dizer que a proibição da leitura se deu em virtude da sobreposição do Discurso Secundário do pai sindicalista sobre o Discurso Primário, uma vez que na década de 1970 vivíamos ainda sob o regime militar, e os livros ditos de “política” não podiam circular livremente em qualquer lugar.

No que concerne à visão de leitura privilegiada nos Discursos Primários dos alunos, mais especificamente no caso de **A1** e **A3**, observa-se uma tendência em conferir à leitura e, por conseguinte, à escola uma dimensão de poder. E isso não se evidencia apenas pelas práticas escolares privilegiadas pela mãe de **A1**, leitura de livros bem ilustrados respeitando o estágio de aprendizagem da aluna, e pelo pai de **A3**, que pedia para ele relatar o que tinha entendido ao final da leitura, mas na crença de que a leitura feita em casa auxiliaria no desempenho escolar, *“porque dizia [o pai de A3] que assim a gente iria bem na escola”*, e na crença de que o acesso à leitura e à escola proporcionaria o exercício de uma boa profissão, *me dizia [a mãe de A1] que lendo e estudando eu teria uma boa profissão no futuro*.

Vale salientar que há no relato de **A1** uma visão de leitura apoiada no modelo autônomo de letramento, que, segundo Street (1984), além de ter espaço na escola, condiciona a ascensão social do indivíduo, o progresso, o avanço econômico, entre outros aspectos, ao desenvolvimento do letramento. Ainda é possível observar reflexos desse modelo nos excertos das falas de **A1** e **A2**, que dizem não terem tido incentivo à leitura por parte do pai e da mãe por eles não terem estudado muito: (**A1**) *meu pai não [me incentiva a ler] ele não estudou muito, só até a segunda-série*; (**A2**): *minha mãe era costureira, tinha pouco estudo*. Desse modo, fica subjacente a esses dois excertos que a falta de estudo ou o baixo nível de escolarização interferem na forma de valorizar a leitura e a escrita, crença que também está prevista no modelo autônomo de letramento. No entanto, essa crença não se confirma no caso do pai de **A3** que, embora tivesse estudado apenas até a quarta série, segundo o aluno, era leitor de gêneros diversificados e incentiva os filhos a ler.

Assim, nos casos de **A1** e **A3**, ainda é possível observar uma interposição de Discursos com vista à promoção escolar, que se evidencia pelo tipo de material oferecido a eles, pelas práticas de leitura privilegiada no lar e pelo modelo de letramento que apoia essas práticas, que se deu, entre outras coisas, pelo contato de seus familiares com o Discurso Secundário da escola, no caso da mãe de **A1**, e o Discurso Secundário religioso, já que o pai de **A3** era evangélico e incentivava o aluno a ler, entre outros textos, livros baseados nos textos bíblicos e a Bíblia.

Desse modo, conforme Gee (1996), os Discursos interpõem-se quando valemos de aspectos do Discurso Secundário, no caso, o da escola, para socializar nossas crianças com o mundo da escrita, ou quando recorremos a aspectos do Discurso Primário para atuarmos em um determinado Discurso Secundário. No caso de **A2**, não se verifica essa interposição de Discursos, mas, sim, a sobreposição do Discurso Secundário do pai, que era sindicalista, e do Discurso do regime vigente na década de 1970, sobre o Discurso Primário, um dos motivos que pode ter impossibilitado que a aluna tivesse acesso à leitura em casa.

Segundo Gee (1996), quando a socialização primária de um indivíduo ganha contornos similares aos das práticas letradas valorizadas pelo Discurso Secundário escolar, é possível que essa pessoa não encontre tantas dificuldades em assimilar os modos de ler, escrever, ser, falar, pensar, agir e interagir privilegiados nesse Discurso, tido por ele como Dominante (1996; 2001; 2005), no entanto, a escola não auxilia os alunos a responderem às demandas da cultura grafocêntrica e não dá continuidade ao que já foi desenvolvido no Discurso Primário.

A escola, por ainda estar calcada no modelo autônomo de letramento, não trabalha em prol de cultivar e ampliar hábitos de leitura e escrita desenvolvidos em casa e nas séries iniciais, à medida que os alunos avançam nos níveis de escolarização. Desse modo, ela não os prepara para lidar com outras formas de produzir sentido, por meio da linguagem, valorizadas fora do ambiente escolar – o que restringe o acesso dos estudantes a um mundo letrado mais amplo. Assim, a correspondência entre certas práticas de letramento do Discurso Primário e as práticas escolares apenas auxilia os alunos a atuarem sem maiores dificuldades no Discurso Secundário escolar. Porém, as práticas valorizadas pelo Discurso Secundário escolar não os auxiliam a responder às exigências de outros contextos em que a leitura e a escrita também têm lugar, como veremos adiante, a menos que os alunos tracem estratégias próprias de aprendizagem. Destarte, os excertos que seguem focalizam as respostas dadas aos eixos *incentivo à leitura e à escrita em contexto secundário de socialização/escolarização* e

gêneros discursivos com os quais mais tiveram contato em níveis anteriores de escolarização, visto que estavam na universidade.

Partindo do pressuposto de que o modelo autônomo vê a língua como autônoma, independente dos contextos nos quais é produzida/utilizada (STREET, 1984), e só pode ser ensinada e apreendida por um processo único, geralmente associado ao desenvolvimento de grupos sociais dominantes, é possível dizer que as experiências dos participantes da pesquisa com a leitura nas séries iniciais não fogem muito a essa regra. No caso de **A1** e de **A3**, é possível dizer que tiveram, nas séries iniciais, um contato com a escrita profundamente calcado no modelo autônomo de letramento.

Quando perguntado a **A1** se teve incentivo à leitura por parte das professoras, respondeu, em um tom de quase protesto, que *não*, dizendo que a leitura se restringia aos textos do livro didático – de modo que o incentivo vinha mais por parte da mãe do que das professoras:

Excerto 26 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: *não. Raramente elas [as professoras] davam livros pra ler. [...] A leitura se resumia aos textos do livro didático, uma vez ou outra ela pedia pras mães comprarem livros diferentes, livros infantis. Quando eu lia, era mais em casa mesmo, os livros que a minha mãe trazia, os gibis. Eu tinha mais incentivo da minha mãe do que das professoras [...].*

Quando foi feita a mesma pergunta para **A3**, ele respondeu na mesma direção de **A1**:

Excerto 27 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *a gente lia, mas era só o livro da escola mesmo [...] só a cartilha mesmo. Nessa parte, eu lia mais as coisas da minha casa mesmo, porque eu gostava de ler, só que as coisas da minha casa eram mais interessantes, na escola, só a cartilha. Que eu me lembre, a professora não incentivava a questão da leitura, não. Meu pai incentivava muito mais. [...] Na minha casa é que eu lia livro mesmo, livro de verdade.*

Nos excertos dos dois participantes da pesquisa, nota-se uma reação diante da artificialidade da prática de leitura oferecida pelas professoras e da negação a um mundo

letrado mais amplo, ou seja, que pudesse ir além do livro didático. Talvez essa reação justifica-se por conta dos dois alunos terem vindo de um ambiente letrado propiciado pela mãe, no caso de **A1**, e pelo pai, no caso de **A3**, e do confronto entre a diversidade e qualidade de materiais escritos presentes em casa com os da escola.

Já para **A2** a escola foi a porta de entrada para o mundo da leitura, visto que não teve incentivo em casa, porém as práticas a que teve acesso não fogem muito as do modelo autônomo de letramento, conforme revela o seguinte excerto:

Excerto 28 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *o primeiro contato que eu tive com livros mesmo foi na escola. O governo dava os livros na escola e a professora, ela dava pra gente. A professora elogiava os alunos que liam bem em voz alta pra ver se a gente tinha entendido o que tinha lido e eu ficava praticando. Chegava em casa, pegava o livro e ficava de pé lendo pra eu ouvir o que é que eu tava lendo, pra ver se ela ia gostar de como eu estava lendo [...] a professora falava que quem não lesse, quem não estudasse ia puxar carroça. E a gente percebia que as pessoas que gostavam de estudar elas eram mais bem tratadas, então, eu achei melhor eu passar a gostar de ler.*

O excerto destacado revela uma prática alinhada ao modelo autônomo de letramento, leitura em voz alta, que não testa a compreensão da leitura, mas, sim, a decodificação do texto. Além disso, a professora, na voz da aluna, conferia à leitura um *status* de poder que iria oportunizar aos alunos ascensão profissional, visto que, segundo o relato de **A2**, no que concerne ao que a professora dizia, *quem não lesse, quem não estudasse ia puxar carroça*. Desse modo, essa visão afetou a percepção da aluna sobre as pessoas que estudavam, pois, para ela, essas pessoas eram melhores tratadas, dado que também colaborou, em sua voz, para que passasse a gostar de ler.

Ainda no que concerne à avaliação da compreensão da leitura, **A1** e **A3** mantêm o mesmo tom crítico, pois, na visão de **A3**, ler em voz alta não avalia a compreensão do texto:

Excerto 29 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: [...] *a professora pedia para a gente ler os textos da cartilha em voz alta pra*

ver se a gente tinha compreendido o texto, mas se quisesse saber se a gente tinha compreendido ou não, tinha que perguntar coisas sobre o texto como o meu pai fazia.

Excerto 30 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *Os professores falavam pra gente ler e ficava naquilo, não explicava o texto. E chegava o dia da prova e tinha que colocar o que a gente tinha entendido da leitura. Se tivesse certo ou errado, eles mostravam, mas não falava o porquê estava certo ou errado. Eles não paravam para falar sobre o que a gente tinha errado ou acertado. Em casa, minha mãe me ajudava nas lições e ela explicava os meus erros.*

Para **A1**, a explicação dos professores, bem como a explicitação do que estava certo ou errado, auxiliaria na compreensão do texto e das atividades propostas. No entanto, para os professores, segundo o relato da aluna, a prova era instrumento suficiente para medir a compreensão dos alunos. Observa-se, no excerto destacado, um conflito entre o Discurso Primário dos dois participantes da pesquisa com o Discurso Secundário da escola, pois fica implícita a ideia de que **A3** queria ter sua compreensão dos textos que lia avaliada nos moldes em que tinha em casa, e no relato de **A1** fica implícita a ideia que ela tinha em casa, por parte da mãe, uma explicação ou um diálogo sobre aquilo que lia. Ou seja, a aluna julgava importante que os professores apontassem os erros e acertos não só por meio das correções escritas, mas, também, por meio do diálogo, já que parecia ter essa prática em casa. Nas entrevistas semiestruturadas sobre as resenhas e o artigo que produziu, a aluna demonstrou a mesma vontade, conforme é possível verificar nos capítulos cinco e seis desta tese.

Já no caso de **A2**, em virtude de não ter tido incentivo em casa, ficava difícil para ela ter parâmetros para comparar o Discurso Secundário da escola com o Discurso Primário, e, por isso, não questionava as práticas da professora que lhe deu aula da primeira à quarta-série. Contudo, observa-se um respeito, por parte da professora, ao estágio de aprendizagem no qual se encontrava:

Excerto 31 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *a professora levava a gente para a biblioteca para ler livros do Monteiro Lobato, que eram bem ilustrados, isso ajudava a gente*

compreender as histórias da Emília [...] então, eu ficava fascinada com as figuras, com as histórias da Emília.

O excerto destacado indicia um alinhamento da professora ao modelo ideológico de letramento, visto que, por entender que seus alunos não estavam suficientemente alfabetizados, oferecia a eles material impresso que também privilegiava a ilustração, que, na voz da aluna, colaborava para a compreensão do texto.

Quanto à escrita, verificam-se práticas recorrentes que não privilegiavam as práticas sociais onde essa atividade tem lugar, típicas do modelo autônomo de letramento, pois, na voz dos participantes da pesquisa, eles tinham de escrever a partir da inspiração/criatividade, e não com base no contato prévio com outros textos – prática que apenas privilegia a aprendizagem do sistema de escrita, porém não favorece a aproximação do estudante com o texto, no que concerne às condições de produção (estabelecimento dos propósitos comunicativos, dos interlocutores, etc.) e ao contato prévio com outros gêneros do discurso, por meio da leitura e pré-escritura. Assim, a fim de ilustrar como essa prática se implementou nas séries iniciais, seguem os relatos dos três informantes da pesquisa:

Excerto 32 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *as redações eram pra falar sobre a nossa vida, sobre a nossa família, nada sobre uma pesquisa, até mesmo porque a gente não fazia pesquisa no primário [...].*

Excerto 33 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *às vezes, ela [a professora] mandava a gente criar um tema, ou, às vezes, ela dava o tema. [...] E eu saí da quarta série achando que eu sabia fazer redação. Vi que não sabia [...] quando eu precisava expor as ideias por escrito nas outras séries, aí eu percebi que não sabia nada.*

Excerto 34 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: [...] *Na sala de aula, tinha umas gravuras e ela [a professora] pedia para gente fazer a redação a partir das gravuras, do tipo fale sobre as gravuras, ou, então, como foi o seu fim de semana, as suas férias. [...]*

Por conta da minha leitura extraescolar, eu sempre tirava boas notas nas redações que a professora pedia.

Os relatos citados anteriormente revelam que os alunos tinham de escrever a partir de temas livres ou temas estabelecidos pelo professor, sem discussão e leitura prévia sobre os temas. Além disso, havia a prática do questionário, evidenciada por **A1**:

Excerto 35 – trecho da entrevista semiestruturada **A1**: [...] *questionário era mais do que redação. Era questionário do texto.*

Segundo Kleiman (1993), a prática do questionário é muito comum nas escolas e não testa a compreensão da leitura, mas apenas a capacidade de o aluno em parear as palavras do texto com as palavras do questionário a fim de chegar à resposta correta, de modo que o texto é visto como repositório de mensagens e informações.

O relato de **A2** indicia que a prática da redação nas séries iniciais não lhe deu condições de atender às demandas de escrita de outras séries, pois, na voz da aluna, ela descobriu que não sabia fazer redação quando precisou expor, em outras séries, suas ideias por escrito. Para compensar isso, **A2** traçou a seguinte estratégia de aprendizagem da escrita:

Excerto 36 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *para aprender a escrever direito eu lia os textos dos jornais e copiava alguns textos. [...] Eu lia praticamente o jornal inteiro e copiava as matérias que eu achava importante.*

Na voz dela, essa estratégia a ajudou no sentido de ter mais ideias para escrever e cometer menos erros de ortografia, conforme é possível verificar no excerto seguinte:

Excerto 37 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *com a leitura das matérias, eu tinha mais ideias para colocar nas redações e não errava tanto para escrever as palavras, aí a professora não corrigia muito a minha ortografia, ficava mais na correção de outros erros.*

Esses excertos revelam que o contato prévio com a leitura de outros textos auxilia no processo de escrita. No entanto, no caso dos dois alunos, essa prática não foi oportunizada pela escola, mas adveio de uma estratégia de **A2** e do Discurso Primário de **A3**, que atribui seu bom desempenho nas redações escolar às leituras que fazia em casa. No relato de **A2**, é possível perceber outra prática criticada por Kleiman (1993) e associada à concepção autônoma de letramento, a que vê os textos como pretexto para o ensino e a correção de regras gramaticais e ortográficas. Conforme Ruiz (2001), a prática de indicar os erros gramaticais e ortográficos no corpo do texto, com o intuito de que o aluno sozinho reflita sobre e corrija esses erros, limita a atividade de correção a uma espécie de caça erros. Desse modo, o texto do aluno só é considerado adequado se estiver obedecendo às regras da norma-padrão. Contudo, vale ressaltar que não estamos dizendo que a norma-padrão da Língua Portuguesa não deve ser ensinada, mas que o texto do aluno não deve ser visto apenas como espaço de correção gramatical e ortográfica, e sim como uma unidade maior de sentido.

No que concerne à leitura, nas séries posteriores, ensino fundamental II e médio, na voz dos alunos, observa-se um aumento no incentivo à leitura por parte dos professores, principalmente no caso de **A1**, e uma diminuição, no caso de **A2** e **A3**. Nota-se, também, a manutenção da prática de redação sem discussão e leitura prévia, em **A3**, bem como o reforço da prática do questionário, no caso dos três participantes da pesquisa, e a introdução de outros gêneros e tipos textuais, como mostram os próximos excertos:

Excerto 38 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: *A gente [nas outras séries] lia outros textos, não só do livro didático. A gente fazia pesquisas na biblioteca. Eu não consigo lembrar dos livros, mas eu lia mais nessa fase. A gente respondia questionários dos livros de quase todas as disciplinas, [...] os professores pediam resumos pra nota, eles corrigiam os resumos. Em português, a gente fazia texto narrativo e descritivo e exercícios de gramática [...].*

Excerto 39 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *Pra ler era mais os textos dos livros didáticos para responder os questionários. Não tinha nem redação [...]. Só respondia o questionário dos livros, trabalhos para pesquisar e montar cartaz, mas redação não. Agora, no ensino médio, eu só lembro de ter lido a “Escrava Isaura”, só. De*

resto era só livro didático, exercícios de gramática, questionários. Alguns professores pediam resumos e dissertação também [...].

Excerto 40 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *Posso dizer que não aumentou o incentivo à leitura, não. Mas a leitura na minha vida foi uma coisa que eu sempre busquei, eu comprava livro quando meu pai me dava dinheiro, e tinha muitos livros em casa [...] No ginásio, não tinha quase produção textual, tinha redação ainda com temas mais livres e questionários do livro didático [...]. No colegial que fiz no Madureza eu também fazia muito questionário para história, geografia, e até que eu me saía bem. Na escrita, eu sempre fui bem, porque lia bastante em casa e escrevia pra mim. Em Língua Portuguesa, nessa época do Madureza, era muitos exercícios de gramática para analisar as orações. Quando tinha leitura, era para resumir algumas obras literárias, aí eu fazia resumo e às vezes a professora pedia dissertação também, que ela ensinou. Eu nunca esqueci que na dissertação você tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão, a professora batia muito nessa tecla.*

Embora os relatos de **A1** e **A3** demonstrem que, no ensino fundamental II e médio, tenham tido acesso a outras leituras que não só as do livro didático, pode-se dizer que as atividades de leitura e escrita oportunizadas aos alunos pela escola eram voltadas à leitura dos textos do livro didático, à produção de questionários e à realização de exercícios de gramática. Essas práticas estão ancoradas ao modelo autônomo de letramento por restringirem o acesso dos alunos a outros materiais escritos e gêneros que circulam fora do universo escolar. Além disso, a prática do questionário, nos moldes em que é solicitado na escola, conforme dito anteriormente, só exige do aluno que acione a capacidade de parear as palavras que compõem a questão com as palavras do texto, ou seja, localizar e copiar partes do texto como resposta.

É válido dizer que a crítica feita aqui não recai sobre o instrumento questionário, mas sobre o que pedem as questões, uma vez que apenas exigem dos alunos a ativação das capacidades de localização e cópia. Apesar da supremacia da produção do questionário e de redação com tema livre ou determinado pela professora na história de letramento das estudantes, nota-se a introdução de outras práticas, como a escrita de dissertação, narração, descrição e resumo/síntese. Os gêneros ensinados na escola circulam, quase que

predominantemente, no ambiente escolar, de modo a se distanciarem de outras práticas de escrita socialmente aceitas em outras esferas. Essa característica levou alguns pesquisadores, como Geraldi (1993) e Britto (2002), a tecerem severas críticas à forma com a qual a escrita é ensinada na escola.

Para Britto (2002, p. 109), o ensino do gênero redação escolar, que se subdivide em descrição, narração e dissertação, traz em seu bojo a concepção de que a leitura e a escrita são habilidades meramente técnicas, uma vez que os alunos podem adquiri-las “com treino e assimilação de regras”, como parece ter assimilado A3, ao dizer que a professora deu bastante ênfase aos aspectos estruturais do texto dissertativo, *eu nunca esqueci que na dissertação você tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão, a professora batia muito nessa tecla*.

De acordo com Geraldi (1993), o ensino de redação oferecido pela escola não trabalha em prol do aluno, no sentido de que ele perceba e aprenda que todo texto tem um projeto discursivo; ou seja, para o autor, a escola não mostra ao aluno que para a produção textual algumas condições precisam ser minimamente satisfeitas, a saber: o locutor precisa ter o que dizer a um interlocutor, de modo que “o que dizer” só pode ser construído e textualizado linguisticamente a partir do contato prévio com outras leituras e gêneros que circulam socialmente. Nesse sentido, é possível verificar, no caso de A3, que, no que diz respeito à construção “de o que dizer”, o aluno não o construiu na escola, mas em seu Discurso Primário, visto que atribuiu o seu bom desempenho nas atividades escritas ao fato de sempre ter lido em casa.

Por ser a prática da escrita de dissertação recorrente nas vozes dos participantes dessa pesquisa, depreende-se dos excertos que eles foram submetidos, no ensino fundamental II e médio, a práticas escriturais descontextualizadas, bem como a uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem, visto a persistência de práticas calcadas na perspectiva da redação escolar, conforme as postulações de Geraldi (1993) e Britto (2003). Desse modo, ficam subjacentes aos relatos dos alunos, no que concerne à leitura e à escrita, os seguintes pressupostos: i) o ato de escrever emergia da inspiração e, de algum modo, limitava-se ao questionário e à redação escolar; ii) o ensino de língua restringia-se ao ensino de regras gramaticais.

Esses pressupostos, advindos da análise dos relatos dos alunos, no que concerne às histórias prévias de letramento, permitem dizer que eles foram submetidos a um modelo de ensino embasado mais na perspectiva do modelo autônomo de letramento, ou seja, a um

sistema de ensino que não privilegiava as práticas sociais de escrita, bem como os gêneros que circulam fora do contexto escolar (STREET, 1984). Todavia, quando foram questionados sobre quais gêneros tiveram mais contato, eles disseram também haver tido contato com o gênero resumo que, apesar de ser um gênero escolar, aparece com mais frequência em outros contextos e serve de base para a elaboração de gêneros mais complexos, como a resenha, funcionando como gênero ocluso, nos termos de Swales (1994).

O gênero resumo é bastante recorrente no Discurso Secundário da escola, pois os professores o pedem com a finalidade de verificar se os alunos realmente leram o que foi proposto em aula, no entanto, geralmente, os alunos redigem esse gênero com base na cópia de partes do texto de origem, justamente por não saberem como se apropriar das palavras do autor do texto base do resumo. Assim, é válido dizer que a análise das histórias prévias de letramento dos participantes desta pesquisa revela que tanto no Discurso Primário quanto no Discurso Secundário escolar eles não tiveram contato com gêneros tidos como acadêmicos, como é o caso da resenha e do resumo, nos moldes em que é solicitado na universidade, o que deveria ser considerado nesse contexto de ensino e aprendizagem. Ainda é válido dizer, nos termos de Miller (2009), que os alunos, para atender as demandas de escrita de um novo contexto, podem se valer de conhecimentos prévios que têm sobre outros gêneros, ou seja, o fato de nossos informantes terem tido contato com o gênero resumo no ensino médio, segundo os seus relatos, pode ter auxiliado na escrita das resenhas no período da graduação.

Posto isso, os excertos transcritos a seguir focalizam as respostas dadas ao eixo *expectativas quanto às produções escritas exigidas no curso de Letras*:

Excerto 41 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: *Acho que eles [os professores] vão pedir resumo, resenha e fichamento, mas esses textos eu não sei fazer, só resumo, eu não escrevia muito no curso de Aviação Civil, mas uma amiga minha que faz Letras aqui à noite que falou pra mim que os professores pedem esses textos [...], como eu não sei como faz, vou precisar correr atrás para aprender [...] porque não é obrigação dos professores ensinar tudo.*

Excerto 42 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *eu espero que [os professores] peçam resumo, porque é a única coisa que eu fazia no colégio [ensino médio], mas se for outra coisa eu vou ter que*

aprender. [...] Eu vou ter que procurar saber antes que eles peçam, porque se a faculdade exige [a escrita de outros gêneros] logo no início do curso, é porque eu já deveria saber.

Excerto 43 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *acho que [os professores] vão pedir textos científicos para ler e produzir. Textos mais científicos. Acho que eles vão querer que eu responda aos questionários. Vão pedir também fichamento, resumo, esquema, resenha. Se pedir resumo é mais fácil de fazer, já os outros eu não sei bem produzir, na verdade, eu nunca produzi, mas sei que são textos mais científicos que pedem na faculdade. [...] Quando eu fiz o primeiro semestre de Letras na outra universidade, vi que os professores iam pedir esses textos, mas como tranquei [o curso] no começo não deu tempo de produzir. [...] Mas para aprender, eu posso ler esses textos para ter um modelo, ver na internet como se faz [...].*

Os relatos mencionados mostram que os alunos, talvez por terem tido contato com o gênero resumo durante suas histórias prévias de escolarização, tinham a expectativa que esse gênero fosse solicitado no curso de Letras, bem como o questionário, no caso de **A3**. Isso confirma que, para atuarmos em determinado Discurso Secundário, recorremos a nossa experiência em outros Discursos Secundários e Primários (GEE, 1996) e ao conhecimento prévio que temos sobre outros gêneros (MILLER, 2009), embora os conhecimentos prévios dos alunos pareçam não dar conta de interagir nesse novo contexto de ensino. Além disso, o fato de **A3** ter tido contato, mesmo que rapidamente, com o Discurso Secundário da universidade, quando cursou o primeiro semestre do curso de Letras em outra instituição, fez com que tivesse a expectativa de ter que produzir textos *mais científicos*, como fichamento, esquema, resenha. Já no caso de **A1**, sua expectativa de que fosse solicitada a escrita de fichamento, resumo e resenha foi construída com base no contato que teve com uma amiga, que fazia o mesmo curso no horário noturno. Assim, os excertos revelam que as expectativas, em relação à escrita, que os alunos trouxeram para o ensino superior foram construídas na escola, quando supuseram que os professores solicitariam resumo e questionário, e em outros contextos de ensino, como é o caso de **A3**.

Os excertos transcritos ainda indiciam que os alunos sabiam, no momento da entrevista, que o conhecimento que eles tinham sobre a escrita, construído em contextos primários e secundários de socialização, não era suficiente para que se engajassem de modo imediato nas práticas escriturais do domínio acadêmico, ou seja, para que produzissem gêneros tidos como acadêmicos. Porém, eles não viam isso como algo natural, já que não tiveram acesso aos gêneros acadêmicos em outros níveis de escolarização, mas como algo que já deveriam saber antes de entrar para o curso de Letras.

Assim, considerando a noção de Discurso expressa por Gee (1996), é possível verificar que os três alunos, por não saberem produzir os gêneros que eles tinham a expectativa que fossem solicitados no curso de Letras, viram-se com a necessidade de aprender os gêneros especializados desse domínio para melhor inserir-se nele, ou melhor, nas palavras de Gee (1996), aprender uma nova linguagem social para assumirem-se como *insiders*. Desse modo, eles, no momento da entrevista, se imputaram a responsabilidade de aprender por meios próprios, pois não tinham a expectativa de que gêneros como resenha, fichamento, esquema fossem ensinados pelos professores. Ou seja, em seus relatos, os alunos reproduziram o Discurso Dominante, que diz que as práticas privilegiadas no domínio acadêmico e a escrita acadêmica não devem ser ensinadas para aqueles que não as conhecem (GEE, 1996; LILLIS, 1999), de modo que esse Discurso fica evidente nos relatos dos três alunos, retomados abaixo:

Excerto 44 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: *como eu não sei como faz esses textos, vou precisar correr atrás para aprender [...] porque não é obrigação dos professores ensinar tudo;*

Excerto 45 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *eu vou ter que procurar saber antes que eles peçam, porque se a faculdade exige [a escrita de outros gêneros] logo no início do curso, é porque eu já deveria saber;*

Excerto 46 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *mas para aprender eu posso ler esses textos para ter um modelo, ver na internet como se faz [...].*

Essa visão de que a escrita e, por conseguinte, os gêneros específicos de determinada comunidade discursiva não precisam ser ensinados tem suas bases na concepção autônoma de letramento, pois esse modelo prevê que, uma vez aprendido o funcionamento da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos, os sujeitos estarão aptos a produzir e interpretar qualquer texto escrito (STREET, 1984). No entanto, é sabido que as diferentes comunidades discursivas possuem modos específicos de usar a linguagem, de modo que para tornar-se *insider* de determinada comunidade as pessoas precisam aprender uma nova linguagem social (GEE, 1996) e isso leva tempo e, quando se trata de uma instituição voltada ao ensino, essa nova linguagem precisa ser ensinada, visto que os sujeitos não tiveram acesso a ela em outros Discursos. É válido dizer que **A3**, talvez a fim de se inserir nesse novo contexto como membro legítimo, traçou algumas estratégias para produzir os textos que possivelmente lhes seriam solicitados no curso de Letras, verificar modelos de textos e pesquisar na internet, de modo que essas estratégias têm a ver com sua história de letramento, visto que, conforme seus relatos, sempre foi um leitor ávido e fazia pesquisas por conta própria.

Assim, na próxima seção, passaremos à análise das percepções dos participantes da pesquisa sobre as práticas escriturais do curso de Letras, após terem tido orientações, no primeiro semestre do curso, sobre a escrita do gênero resenha.

4.2 Percepções dos alunos sobre as práticas escriturais do curso de Letras

Após as entrevistas individuais sobre a história de letramento e expectativas dos alunos em relação à produção escrita na universidade, eles tiveram algumas aulas sobre a produção do gênero resenha, que foi solicitada por dois professores do primeiro semestre do curso de Letras como objeto de avaliação, conforme sinalizado no segundo capítulo desta dissertação. Depois dessas aulas, realizamos uma entrevista aberta com os alunos, a fim de saber quais eram suas percepções sobre as práticas escriturais do curso, bem como sobre as aulas nas quais tiveram orientações sobre a escrita da resenha, visto que foi a primeira produção escrita que fizeram no curso de Letras.

Os relatos dos três participantes durante a entrevista aberta revelaram algumas percepções sobre o ensino da resenha e sobre outras práticas. Dentre essas percepções, após a leitura dos relatos transcritos, foram identificadas as seguintes: os textos que os professores solicitaram para a leitura são de difícil compreensão; o fato da escrita da resenha não ter sido

ensinada como parte de um processo; e o ensino de alguns aspectos do plano global da resenha em detrimento dos aspectos linguístico-discursivos que dividem as responsabilidades enunciativas.

No que diz respeito à leitura dos textos que serviram de base para a produção das primeiras resenhas e de outros textos, os participantes da pesquisa fizeram as seguintes observações:

Excerto 47 – trecho da entrevista aberta com **A1**: *Como é que eu vou comentar um assunto, se eu não tenho base pra comentar? Eles [os professores] poderiam ter dado um texto que a gente pudesse comentar. O professor [de linguística] poderia ter dado um texto menos complicado de se entender e todos os alunos da sala tiveram dificuldades pra entender o texto. Uma hora eram as palavras, outra ora era a própria estrutura do texto [...], então, começa daí: não dá pra aprender a fazer resenha usando logo um texto complicado. Eu acho que ele poderia ter dado um texto mais claro, considerando que a gente estudou em escola pública, que não ensina como a se fazer resenha, e se ensina, não ensina direito. [...] Mas assim: eu vejo que não só os textos de Linguística que são complicados de ler, os de outras matérias também, os de Teoria Literária e alguns de Língua Portuguesa eu também tenho dificuldade pra entender. [...] É como se a gente entrasse pra faculdade sem saber ler e escrever, a escola não prepara a gente pra entrar na faculdade.*

Excerto 48 – trecho da entrevista aberta com **A2**: *Eu tenho a mesma sensação de (A1), parece que a gente entra sem saber ler direito e escrever, então, parece que é mais difícil. Eu acho que os dois professores [das disciplinas de Linguística I e Língua Portuguesa I] poderiam ter escolhido textos mais simples, porque daí a gente ia entender melhor e quem sabe fazer boas resenhas. [...] Eu tenho sentido muitas dificuldades para entender os textos, mas eu sei que não é culpa dos professores, eu que não tive uma base muito boa no colégio.*

Excerto 49 – entrevista aberta com **A3**: *Então, eu não achei os textos para fazer as resenhas tão difíceis. Tentei ler os dois textos [os textos que os professores de Língua Portuguesa I e o de Linguística deram para ser resenhados] várias vezes, grifando as partes mais importantes e procurando no dicionário as palavras mais complicadas, daí depois comecei a escrever. Eu não tenho muitas dificuldades pra entender os textos que os professores dão, e quando eu acho um texto difícil leio mais de uma vez, tento buscar na internet outros textos que falam do mesmo assunto pra ajudar no entendimento. [...] Como eu sempre fui leitor desde criança e sempre gostei de escrever pra mim eu acabo não tendo tantas dificuldades, mas os meus colegas tem bastante [dificuldade], aí eu acho que, pra ajudar, os professores poderiam ler alguns textos com a gente na sala pra gente ir se acostumando com a linguagem, porque eu sei que a linguagem dos textos é complicada para a maioria do pessoal da sala, porque é diferente dos textos da escola.*

Esses excertos supracitados revelam as dificuldades que, principalmente, **A1** e **A2** tiveram para compreender os textos-fonte das resenhas que produziram para os professores das disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa, bem como para compreender os textos de outras disciplinas. As alunas perceberam não só os textos-fonte das primeiras resenhas como acima de seus níveis de compreensão, mas os textos das outras disciplinas. Essa percepção pode ser justificada pelo fato das estudantes terem sido submetidas ao modelo autônomo de letramento em níveis anteriores de escolarização, visto que esse modelo parte do pressuposto que a aquisição do código é condição suficiente para leitura e produção de qualquer gênero (Cf. STREET, 1984), de modo que é possível verificar a emergência desse modelo na fala de **A1**, quando reclama por um texto *menos complicado, mais claro*, visto que estudou em escola pública, e **A2**, que reclama por *textos mais simples* de serem lidos.

Fica implícito nos relatos de **A1** e **A2** que, no momento da entrevista, gostariam que os professores, ao solicitarem a produção da resenha, tivessem considerado a história pregressa de letramento dos alunos antes de escolher os textos, de modo que isso poderia se estender aos professores das outras disciplinas, visto que não estavam lidando com leitores e

escritores proficientes para as práticas letradas da universidade. Na verdade, o relato das alunas revela um descompasso entre quem os professores esperavam que esses alunos fossem – leitores e escritores proficientes, e quem eles eram no momento da produção dos registros (GEE, 1996): alunos que não tiveram contato com os gêneros escolhidos pelos professores como objeto da resenha, nem com a resenha, nem com outros gêneros. Esse descompasso fica mais bem evidenciado quando **A1** disse que *a escola não prepara a gente pra entrar na faculdade* e **A2** disse não ter tido *uma base muito boa no colégio*; porém isso não é culpa dos professores do curso de Letras, dando a entender que ela sozinha teria de superar essas dificuldades por meios próprios, conforme prevê o modelo das habilidades.

Além disso, graças à percepção das duas alunas que as práticas escriturais da universidade são difíceis e complicadas, elas aderiram ao Discurso do *déficit*, que prega que o aluno entra para a universidade sem saber ler nem escrever. Esse Discurso evidencia-se no relato de **A1** quando, ao ter lido e produzido os primeiros textos para algumas disciplinas do curso de Letras, diz que *é como se a gente entrasse pra faculdade sem saber ler e escrever* e, no de **A2** que, concordando com **A1**, teve a percepção *que a gente entra [para a universidade] sem saber ler direito e escrever, então, parece que é mais difícil*.

As alunas, no momento da entrevista, não tinham a clareza que para tornar-se *insider* de determinada comunidade discursiva, faz-se necessário que se aprenda uma nova linguagem social, nos termos de Gee (1996), ao definir a noção de Discurso, o que implica, entre outras coisas, a aprendizagem dos gêneros do discurso típicos dessa comunidade – que não consiste apenas na transferência de habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas em níveis anteriores de escolarização para um contexto que se apresenta para o aluno como novo, mas, em nossa visão, da vontade dos professores de ensinar, não apenas socializar, essa nova linguagem social, considerando as histórias de letramento dos alunos, muitas vezes refletida nos modos com os quais lidam com a escrita para atender as exigências disciplinares de determinado curso.

No caso de **A3**, o aluno não considerou, no momento da entrevista aberta, os textos como de difícil entendimento, revelando algumas estratégias de leitura que lançava mão para compreendê-los (ler o texto mais de uma vez, recorrer ao dicionário, destacar as partes principais, ler textos que tratam do mesmo assunto). Assim, embora não tivesse *muitas dificuldades pra entender os textos*, em virtude de sua história pregressa de letramento, ele reconheceu que os seus colegas de turma tinham dificuldades para lidar com a linguagem dos

gêneros acadêmicos, que, para ele, é uma linguagem diferente das dos textos que circulam em outros níveis de escolarização.

Esse reconhecimento fez com que o relato de **A3** se alinhasse ao modelo dos letramentos acadêmicos, que prevê que o aluno, ao entrar para um curso universitário, precisa aprender a lidar com gêneros próprios desta esfera (Cf. LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2008). Para tal, **A3** sugeriu, como estratégia para que a linguagem dos gêneros acadêmicos seja entendida, que os professores lessem alguns textos com os alunos, o que fez com que o Discurso dele se mantivesse alinhado ao modelo dos letramentos acadêmicos, visto que esse modelo vê o professor como o responsável por auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, em vez de apresentar as formas de escrita da universidade como homogêneas.

Ainda no que diz respeito aos primeiros textos que os alunos produziram no curso de Letras, os participantes da pesquisa manifestaram a vontade de que as resenhas fossem vistas e solicitadas como parte de um processo de ensino e aprendizagem, e não como instrumento de avaliação, como é possível verificar nos relatos a seguir:

Excerto 50 – trecho da entrevista aberta com **A1**: *Como foram as primeiras resenhas que a gente fez, não deveria valer nota logo de cara. [...] Pra mim, depois da explicação que eles [os professores] falaram que era resumo seguido de comentário ou resumo mesclado com o comentário, a gente deveria primeiro ler algumas resenhas, discutir na sala, pegar um texto mais fácil e tentar fazer uma [resenha]. Aí teria uma correção. [...] A gente ia corrigir o que fosse pra corrigir e daí sim valeria nota.*

Excerto 51 – trecho da entrevista aberta com **A2**: *Pra mim, foi complicado já valer nota [...] Eu acho que a gente deveria ter feito uma [resenha] de teste, porque os dois falaram como eles queriam. A professora [de Língua Portuguesa] pediu um resumo do texto depois nosso comentário [...] ele [o professor de Linguística] já queria diferente dela. [...] Os professores [das disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa] pegariam a resenha e ficariam em cima dela até a gente ver tudo o que fez de errado, discutindo mesmo parte por parte*

que eles explicaram e a gente não fez certo. Aí sim pedia valendo nota.

Excerto 52 – trecho da entrevista aberta com **A3**: *Eu penso que assim: eu não tirei nota ruim nas duas resenhas, mas eu acho que por ser as primeiras [resenhas] no curso, eles [os professores] poderiam ter dado um tempo maior e acompanhar a gente, lendo pelo menos uma ou duas versões dos textos antes da data da entrega da versão final.*

Os excertos destacados revelam que os participantes da pesquisa gostariam, no momento da entrevista aberta, que a atividade de escrita da resenha fosse entendida pelos professores como um processo de ensino e aprendizagem, abarcando correção, reescrita e revisão do texto, e não como um produto da transferência de letramento sobre alguns aspectos da estrutura do gênero, ou seja, como um instrumento de avaliação que refletisse o plano global do gênero tal qual cada professor socializou.

Esses excertos ainda indiciam que os alunos gostariam que os professores considerassem a história de letramento deles, ou seja, a história de quem nunca havia produzido uma resenha antes em outros níveis de ensino; essa compreensão se daria pela leitura prévia de algumas resenhas, escolha de textos-fonte mais fáceis para a produção das resenhas, correção com explicação, correção de versões preliminares do gênero, reescrita e, por fim, a entrega do texto para ser avaliado. Em nossa visão, os alunos tiveram a percepção de que o ensino, e posterior produção de um gênero, dá-se em um processo, capaz de propiciar um contato mais profundo com o gênero a ser produzido, bem como a adaptação com uma nova forma de produzir sentido por meio da linguagem, o que parece não ter sido oportunizado aos participantes desta pesquisa, tendo em vista os seus relatos, e as aulas dos professores que foram analisadas em nossa pesquisa de mestrado (Cf. OLIVEIRA, 2011). Vale salientar que não estamos culpando os professores por não terem ensinado o gênero resenha como parte de um processo de ensino e aprendizagem, pois sabemos que, muitas vezes, os docentes não têm tempo – tendo em vista as demandas do currículo, o tempo e o espaço dedicados ao ensino dos gêneros acadêmicos na universidade e o fato deles trabalharem em mais de um lugar – de abordar os gêneros acadêmicos dessa forma.

Ainda na entrevista aberta, os alunos demonstraram ter a percepção de que o ensino do gênero resenha, bem como o de qualquer outro, não deveria abranger apenas a

explicitação do plano global, mas os recursos linguístico-discursivos que dividem as responsabilidades enunciativas do produtor da resenha, do autor do texto-fonte e de outros autores. Vejamos a seguir como os participantes da pesquisa revelaram essa percepção em seus relatos:

Excerto 53 – trecho da entrevista aberta com **A1**: [...] *uma coisa é falar que a resenha é assim e assado, outra coisa é saber como faz o comentário, e isso não foi explicado. Porque a opinião própria, o comentário não é igual a gente fazia nas redações das outras séries, mas também eu não sei como é, e os professores não falaram pra gente como é que faz, deram só exemplos muito por cima. [...] eles pedem pra gente fazer comentários, mas ninguém até hoje ensinou como são esses comentários, como é que argumenta com as ideias de outros autores, eu não aprendi e acredito que poucos aqui aprenderam. [...] a receita nem sempre é suficiente, na minha opinião, precisa dizer como fazer, como fazer os comentários, como argumentar, quais palavras usar, essas coisas assim.*

Excerto 54 – trecho da entrevista aberta com **A2**: [...] *tudo bem que cada professor [a professora de Língua Portuguesa e o Professor de Linguística] explicou como queria a resenha, colocando que era resumo e depois o comentário para a de português [professora de Língua Portuguesa] ou resumo articulado com o nosso comentário, como colocou o outro [professor de Linguística]. Eles [os professores] colocaram que tinha que argumentar usando os autores dos textos [dos textos base das resenhas] e até outros autores de coisas que a gente já tinha lido, mas, na minha opinião, tem que dizer como a gente pode escrever esses comentários e usar as palavras dos autores [...] eu não sei fazer isso, e fico preocupada se ninguém ensinar, porque acho que daqui pra frente outros professores vão dar resenha pra gente fazer, aí vou ter que aprender sozinha [...].*

Excerto 55 – trecho da entrevista aberta com **A3**: *Eu não fiquei com dúvida da forma que cada professor passou pra fazer a resenha. [...] ficou claro que a gente pode fazer comentários pegando outros textos que falam do mesmo assunto do texto que a gente vai resenhar [...] a gente pode também fazer comentários sobre o próprio texto da resenha, na forma de opinião própria mesmo. [...] Agora, ficou mais dúvidas mesmo com essa coisa da argumentação, de como que a gente pode pegar as palavras do autor do texto da resenha e de outras leituras para fundamentar o que a gente tá escrevendo na resenha [...] Ele [o professor de Linguística] falou isso, só que faltou dizer como a gente pode fazer, dando exemplos mesmo. Eu tentei ver na internet, lendo coisas sobre como fazer resenha e li algumas resenhas para observar como faz.*

Os excertos destacados indiciam que, para os alunos, o ensino do plano global da resenha não é suficiente para a aprendizagem do gênero, pois eles perceberam, em virtude da explicação dos dois professores, mencionados nos excertos, que as palavras ou expressões que colaboram para a construção dos comentários, da argumentação e para fazer referência à voz do autor do texto-fonte da resenha, bem como às palavras de outros autores, são aspectos importantes para a escrita do gênero em questão. No entanto, não foram ensinados, mas apenas mencionados pelos professores, segundo os relatos dos estudantes, quando tiveram orientações sobre a escrita da resenha, de modo que isso ficou mais evidente em nossa pesquisa de mestrado, na qual analisamos essas aulas (Cf. OLIVEIRA, 2011).

Para os alunos, no momento da entrevista aberta, o ensino desses aspectos deveria se dar de maneira explícita, visto que, na opinião deles, o professor:

Excerto 56 – trecho da entrevista aberta com **A1**: *[...] precisa dizer como fazer, como fazer os comentários, como argumentar, quais palavras usar, essas coisas assim;*

Excerto 57 – trecho da entrevista aberta com **A2**: *[...] tem que dizer como a gente pode escrever esses comentários e usar as palavras dos autores;*

Excerto 58 – trecho da entrevista aberta com A3:[...] *dizer como a gente pode fazer, dando exemplos mesmo.*

Desse modo, para atender as necessidades desses alunos, em específico, os professores deveriam ter lançado mão do modelo da socialização acadêmica, a fim de explicitar como é possível fazer comentários, construir argumentos e referenciar as vozes de outros autores em gêneros como a resenha, o que não deixaria à margem o modelo dos letramentos acadêmicos, que considera a perspectiva e as necessidades dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a adesão aos dois modelos se daria em função das necessidades dos alunos (WINGATE, 2012).

Embora não estejam alinhados aos Letramentos Acadêmicos, os trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b), desenvolvido no âmbito do interacionismo sociodiscursivo, e o de Motta-Roth e Hendges (2010), desenvolvido no âmbito dos ERG, mostram como é possível ensinar as convenções da escrita acadêmica, focalizando os gêneros acadêmicos, a partir das necessidades que identificaram em alunos de graduação e pós-graduação de diferentes cursos. Na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, o ensino das convenções escriturais da resenha, ou de outros gêneros acadêmicos, não iria na direção de mostrar que elas podem ser facilmente identificadas, conforme prevê o modelo das habilidades e da socialização acadêmica, mas que refletem uma forma particular de se produzir sentido por meio da linguagem (LILLIS, 1999).

A partir do relato dos três estudantes, é possível dizer que o primeiro contato que tiveram com a escrita de um gênero acadêmico deu-se mais com base no modelo da socialização, tendo em vista que os dois professores socializaram, cada um a seu modo, o plano global da resenha, e no modelo das habilidades, pois os excertos até aqui analisados indiciam que a trajetória anterior de letramento dos alunos não foi considerada pelos professores que solicitaram a escrita das primeiras resenhas (Cf. OLIVEIRA, 2011), ficando a cargo dos estudantes a responsabilidade de adaptar-se às práticas escriturais do curso, a partir do desenvolvimento de competências leitoras e escritoras para esse fim (LEA; STREET, 1998).

Essa responsabilidade parece ter sido percebida por A3 – que disse que, para aprender fazer os comentários, construir os argumentos e fazer menção a voz dos autores na resenha, tentou:

Excerto 59 – trecho da entrevista aberta com **A3**: [...] *ver na internet, lendo coisas sobre como fazer resenha e [...] leu algumas resenhas para observar como faz [...]*.

E por **A2**, ao demonstrar preocupação com a falta de ensino desses aspectos:

Excerto 60 – trecho da entrevista aberta com **A2**: [...] *fico preocupada se ninguém ensinar, porque acho que daqui pra frente outros professores vão dar resenha pra gente fazer, aí eu vou ter que aprender sozinha [...]*.

Além disso, o primeiro contato dos participantes da pesquisa com a escrita da resenha parece ter sido marcado pela emergência da prática do mistério e da transparência, nos termos de Lillis (1999), visto que seus relatos indiciam que os professores, ao darem instruções sobre a escrita do gênero em questão, entre outras coisas, não consideraram a real condição letrada dos alunos com os quais estavam lidando, bem como não deram voz a eles, a fim de saber quais eram suas reais necessidades de aprendizagem em relação ao gênero que estava sendo ensinado. Desse modo, foi negado aos estudantes, ao menos no primeiro semestre do curso de Letras, o ensino das convenções que regem a prática de escrita da resenha (Cf. OLIVEIRA, 2011), talvez porque os professores julgassem que os alunos já as conhecessem, ou seja, que essas convenções eram transparentes para eles, porém não eram, conforme indiciam os excertos destacados, e, por isso, ficaram na ordem do mistério. No entanto, o relato de **A3** demonstra que, ao menos para ele, essas convenções saíram da ordem do mistério, à medida que foi fazendo suas pesquisas sobre o gênero em questão.

Conforme dito na introdução desta pesquisa, os alunos produziram outras resenhas para outras disciplinas durante o curso de Letras. Assim, a fim de saber se essa prática continuou emergindo e qual era a percepção dos alunos sobre o que produziram durante o curso, gravamos mais uma entrevista individual com os participantes da pesquisa, de modo que alguns excertos encontram-se analisados na próxima seção.

4.3 Percepções dos alunos sobre o que produziram no curso de Letras

Nesta seção, estão reunidos trechos retirados de uma entrevista individual feita com os três participantes da pesquisa. Antes da entrevista, entregamos aos alunos as resenhas que haviam produzido durante o curso de Letras, a fim de que pudessem tecer considerações sobre essas produções, no sentido de verificar se percebiam ou não alguma mudança nelas. Vale salientar que a primeira pergunta feita aos participantes da pesquisa foi constituída da seguinte forma: qual a importância de ter redigido resenhas para diferentes disciplinas do curso? A intenção, ao fazer essa pergunta inicial, foi a de não fazer menção, de forma direta, às possíveis mudanças, no que concerne ao gerenciamento de vozes, na escrita desses estudantes, justamente, para verificar se eles teriam essa percepção de maneira espontânea. Vejamos, então, as respostas dos três alunos a essa primeira pergunta:

Excerto 61 – trecho da entrevista semiestruturada com *AI*: *Da primeira [produção] até a última foi muito bom, mas poderia ter sido muito melhor, se os professores tivessem explicado melhor os meus erros [...] Por exemplo, se você olhar as minhas resenhas, tem muitos erros que eu cometi, mas na correção não está detalhado quais são esses erros. Fica complicado melhorar em uma coisa se você não sabe os motivos do seu erro [...] na escrita ainda me sinto com inseguranças, porque os meus problemas na escrita da resenha não foram detalhados. [...] Olhando as minhas resenhas, eu não me sinto satisfeita, principalmente, quando eu leio outros textos sei que é muito diferente de como ainda eu escrevo. Por exemplo, quando eu vejo as últimas resenhas, por causa da nota, eu sei que eu fui bem. Mas é só isso. Mas quando eu vejo as primeiras resenhas, que eu tirei dois, que eu tirei três, eu fico muito chateada, não é por causa das notas, mas é porque não está mostrando melhor os meus erros. [...] Em algumas resenhas aparece escrito assim “que alguns trechos estão confusos”, mas não está falando porque está confuso, não está especificando como não deixar trechos do texto confusos, o que eu posso fazer para não deixar a ideia do texto confusa. Tem também a resenha que eu fiz para a professora de Português [professora de Língua Portuguesa do*

primeiro semestre], *que ela só coloca que tá confuso, pode ver aí* [a aluna aponta para a resenha, na qual há um comentário da professora de Língua Portuguesa]. *Mas queria que me mostrassem porque está confuso, aí eu poderia melhorar. A gente consegue visualizar, não só eu, mas muitos da sala, que a resenha tá boa ou ruim por causa da nota. Eu queria que eles* [os professores] *corrigissem meus textos, mostrando se eu consegui entender as ideias do texto que eu resenhei, pra ver mesmo se eu consegui trazer a ideia dos autores para os meus textos [...]* e isso não foi feito pela maioria dos professores.

Está implícito no relato de **AI** que ela gostaria de ter tido um diálogo mais profundo sobre os erros que cometeu nas resenhas que produziu, no entanto, na voz dela, esse diálogo não ocorreu, o que fez com que se sentisse, ao final do curso, insegura em relação à forma com a qual escrevia. Nesse sentido, tendo por base o relato da aluna, é possível dizer que da correção dos textos emergiu a prática do mistério, visto que as correções ou observações dos professores sobre os textos de **AI** não detalharam, nem esclareceram para a aluna a origem de seus erros na resenha, bem como o porquê de apresentarem trechos confusos, de modo a apontar quais recursos poderiam ser utilizados para sanar isso que, para ela, era um problema. Além disso, **AI** demonstrou o desejo de que as correções dos professores que incidiram sobre seus textos tivessem sido na direção de mostrar se tinha ou não se apropriado das ideias dos autores dos textos de origem que serviram de base para as resenhas, o que parece não ter sido feito por eles:

Excerto 62 – trecho da entrevista semiestruturada com **AI**: *Eu queria que eles* [os professores] *corrigissem meus textos, mostrando se eu consegui entender as ideias do texto que eu resenhei, pra ver mesmo se eu consegui trazer a ideia dos autores para os meus textos [...]*.

Em nossa visão, não mostrar ao aluno se ele conseguiu ou não se apropriar das ideias do autor do texto-fonte na escrita de gêneros como a resenha, faz com que ele tenha dificuldades para aprender por si só quais recursos linguístico-discursivos servem a esse propósito, o que gera, como gerou em **AI**, inseguranças em relação ao que produziu no âmbito das disciplinas.

Assim, embora *AI* não tenha mencionado explicitamente, no momento da entrevista, se tinha percebido ou não alguma mudança em sua escrita, observa-se que o único indício de que sua escrita tinha sofrido alguma mudança eram as notas que tirou, quando comparadas às notas das últimas resenhas com as primeiras que produziu. Em virtude disso, reforçamos a pergunta, tomando como base o primeiro texto que a aluna produziu, a fim de saber se conseguia observar alguma diferença entre esse texto e os demais, no que se refere à forma com a qual cita o autor do texto-fonte, de modo que ela disse o seguinte:

Excerto 63 – trecho da entrevista semiestruturada com *AI*: [...] *Eu nem falo do autor [referindo-se a primeira produção], se você olhar o texto sobre o livro do Macunaíma [outra resenha que produziu] eu falo do autor, nisso eu acho que melhorei, pelo menos.*

Desse modo, mesmo tendo observado mudanças em sua escrita, em virtude das notas e da comparação do primeiro texto com os demais, é possível deduzir da fala dessa discente uma insatisfação com sua escrita, no seguinte trecho:

Excerto 64 – trecho da entrevista semiestruturada com *AI*: *olhando as minhas resenhas, eu não me sinto satisfeita, principalmente, quando eu leio outros textos sei que é muito diferente de como ainda eu escrevo.*

Nesse sentido, é como se a aluna tivesse, no momento da entrevista, a percepção de que suas produções apresentavam diferenças em relação aos textos que tinha de ler para as disciplinas do curso. Desse modo, o relato de *AI* permite dizer que, no que se refere às correções que incidiram sobre os seus textos, a emergência da prática do mistério deu-se da seguinte forma: os professores não promoveram um diálogo sobre os erros cometidos pela aluna, e não mostraram se ela conseguiu ou não incorporar a seus textos as ideias dos textos-fonte das resenhas. Em nossa visão, a emergência dessa prática, da forma com a qual se deu, colaborou para que a aluna se sentisse insegura com o que vinha produzindo no curso de Letras, bem como não auxiliou para que pudesse perceber, de forma clara, alguma melhora em sua escrita, que fosse além das notas e do fato de não ter citado o autor do texto-fonte da primeira resenha, quando comparadas todas as resenhas que produziu. Vale salientar que,

aqui, nesta pesquisa, entendemos a prática do mistério e da transparência como algo que é parte do processo de ensino e aprendizagem, visto que, nesse processo, nem tudo pode ser totalmente esclarecido.

Assim, no que concerne ao relato de **A2** também é possível observar o mesmo tom de insatisfação de **A1**, vejamos:

Excerto 65 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *Foi tão importante [produzir resenhas] porque eu descobri, olhando minhas resenhas, que não sabia nada, né. [...] a resenha é um trabalho muito difícil, porque quem não tem noção do todo, vamos supor assim, não sabe onde tá errando, onde está pecando, o que pode fazer para melhorar, não tem essa relação e esse apontamento na correção. Eu lembro que uma professora falou sobre o amadurecimento dos nossos textos. Aí eu comecei a pensar nisso. Mas também foi um tapa assim, uma observação, não foi uma exigência, alguma coisa que todos os professores fizessem, colocando como a gente pode amadurecer nossos textos, até ficar bom mesmo. Então nós vamos fazendo as resenhas e vendo as notas. Eu nunca acreditei nas minhas notas. Eu não acredito nas notas, em nenhuma delas, porque eu olho para outras resenhas de internet e outros trabalhos e vejo que as minhas não são tão boas, mas, por algumas notas que tirei, estão, daí eu fico confusa. [...] Olha, nessa resenha [a aluna aponta para uma das resenhas que produziu, lendo a observação feita pela professora]: “você está no caminho certo. Apresentou um texto bem elaborado, com ideias claras, só necessita de alguns reajustes para se tornar uma resenha completa.” É isso: eu não sei bem quais são esses reajustes, nem ela disse. [...] Vendo tudo que eu fiz [referindo-se às resenhas que produziu durante o curso de Letras] é como se eu não soubesse escrever direito, com qualidade. Agora que eu começo a ter uma leve noção [...] de como deve ser um trabalho acadêmico, a linguagem, por exemplo, porque eu venho pegando textos da internet. Eu imprimo um trabalho acadêmico e fiquei observando, prestando atenção nas palavras, de como colocar as palavras, apontando como que o autor*

do texto cita, relata, coloca a fala de outros textos de outros autores no seu próprio texto. Então eu pego assim, eu pego textos da internet, trabalhos acadêmicos e vou grifando todas as partes que parece que o autor tá citando o texto de outros autores, porque isso, essas coisas, não foram enfatizadas no nosso curso, não foi assim ensinado, mas agora eu sei que tem que ser assim, porque eu tenho que fazer o TCC e tenho que citar outros autores, mostrando de quem é o ponto de vista, para não fazer plágio e ser reprovada no TCC [...].

Tal como **A1**, **A2**, no momento da entrevista, revelou certa insatisfação com suas produções, dizendo que, ao olhar as resenhas que produziu para as disciplinas do curso de Letras, percebeu que não sabia fazer resenha, de modo que essa percepção se deu não somente em virtude do fato de ter podido reler suas resenhas, mas porque, nesse período da entrevista, estava em fase de elaboração inicial do TCC e em contato com resenhas e trabalhos acadêmicos que circulam na *internet*. Em virtude dessa comparação, entre as resenhas e destas com textos da *internet*, a discente disse não acreditar nas notas que tirou nas resenhas, pois seus textos apresentavam diferenças em relação aos outros textos que teve acesso. Assim, fica implícita a ideia de que a aluna percebeu – a partir da comparação, algumas inadequações, talvez no que concerne à linguagem, em suas produções – uma disparidade entre suas produções, as notas que tirou e os textos que estava lendo na *internet* para auxiliar na elaboração do TCC:

Excerto 66 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *eu olho para outras resenhas de internet e outros trabalhos e vejo que as minhas não são tão boas, mas, por algumas notas que tirei, estão, daí eu fico confusa.*

Observa-se, ainda, no relato de **A2**, novamente a emergência da prática do mistério, principalmente na correção dos textos, visto que, segundo ela, as correções que incidiram sobre suas produções não deram conta de mostrar, de forma clara, em quais aspectos ela poderia melhorar, para, então, poder observar um amadurecimento em sua escrita, conforme indicia o seguinte excerto:

Excerto 67 – trecho da entrevista semiestruturada com A2: [...] *Olha, nessa resenha* [a aluna aponta para uma das resenhas que produziu, lendo a observação feita pela professora]: “[...] *você está no caminho certo. Apresentou um texto bem elaborado, com ideias claras, só necessita de alguns reajustes para se tornar uma resenha completa.*”
É isso: eu não sei bem quais são esses reajustes, nem ela disse.

Está implícita, na fala da aluna, a necessidade de que os professores ensinem as convenções dos gêneros acadêmicos, pois até as tentativas de aprender por meios próprios podem gerar insatisfações ou até mesmo confusões ou inseguranças na realização de atividades propostas pelos docentes, bem como a não valorização do que foi produzido durante todo o curso de graduação, aderindo, assim, ao Discurso do *déficit*, conforme indiciam o seguinte excerto:

Excerto 68 – trecho da entrevista semiestruturada com A2: [...] *Vendo tudo que eu fiz* [referindo-se às resenhas que produziu durante o curso de Letras] *é como se eu não soubesse escrever direito, com qualidade.*

Esse excerto ainda revela que A2 não conseguia, no momento da entrevista, detectar nenhuma mudança em sua escrita, nenhum salto qualitativo ou que pudesse apontar como algo positivo, no que diz respeito ao processo de gerenciamento de vozes. Assim, reforçamos a pergunta, quando falamos sobre a primeira resenha que produziu e a aluna, então, reconheceu que sua escrita mudou, visto que passou, em outros textos, a mencionar os autores dos textos-fonte, como veremos no quinto capítulo deste trabalho e como indicia o próximo excerto:

Excerto 69 – trecho da entrevista semiestruturada com A2 [...] *Por exemplo, nesse texto* [referindo-se ao primeiro texto que produziu] *eu não coloco o nome do autor e isso pode ser plágio, já tem outras resenhas que eu já coloco mais* [...].

No que concerne ao ensino dos recursos linguístico-discursivos, observa-se, no relato da aluna, que eles permaneceram na ordem do mistério, pois, na tentativa de evitar o

plágio e ter seu TCC reprovado, foi buscar, por meios próprios, aprender, já praticamente no final do curso, a como incorporar em seus textos as palavras de outrem, como mostra o seguinte excerto:

Excerto 70 – trecho da entrevista semiestruturada com A2: [...] *Agora que eu começo a ter uma leve noção [...] de como deve ser um trabalho acadêmico, a linguagem, por exemplo, porque eu venho pegando textos da internet. Eu imprimi um trabalho acadêmico e fiquei observando, prestando atenção nas palavras, de como colocar as palavras, apontando como que o autor do texto cita, relata, coloca a fala de outros textos de outros autores no seu próprio texto. Então eu pego assim, eu pego textos da internet, trabalhos acadêmicos e vou grifando todas as partes que parece que o autor tá citando o texto de outros autores, porque isso, essas coisas, não foram enfatizadas no nosso curso, não foi assim ensinado, mas agora eu sei que tem que ser assim, porque eu tenho que fazer o TCC e tenho que citar outros autores, mostrando de quem é o ponto de vista, para não fazer plágio e ser reprovada no TCC [...].*

A aluna desenvolveu essa estratégia para não cometer plágio em virtude de uma observação feita em sala de aula pelo professor orientador do TCC, como veremos no sexto capítulo. Como os recursos linguístico-discursivos que colaboram para a divisão de responsabilidades enunciativas ficaram como ocultos para a aluna, em decorrência da emergência da prática do mistério, a aluna atribuiu a eles, no momento da entrevista, um único efeito de sentido: evitar o plágio, o que limita a possibilidade de uso desses recursos.

Vejamos como A3 discorreu sobre a importância de ter produzido algumas resenhas no âmbito do curso de Letras:

Excerto 71 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: *A importância é que as resenhas elas têm o caráter do aprendizado da escrita, da formulação da escrita que é necessário na vida acadêmica você saber redigir textos mais adequados. A resenha vem com esse objetivo, né? Então, pra mim foi ótimo, foi muito bom, valeu muito*

para exercitar a escrita, para o desenvolvimento da minha escrita. De certa forma, antes de entrar aqui, eu já tinha alguma familiaridade com o escrever porque eu sempre escrevi, mas me acrescentou muito na necessidade e na obrigatoriedade de se fazer resenhas nos moldes que os professores exigem. [...] Antes de entrar aqui, eu escrevia como se fosse por intuição, sem obrigatoriedade. Aí, quando eu entrei no curso, me deparei com essa necessidade de escrever para nota, para mostrar compreensão do que eu tinha lido. [...] Eu tentei desenvolver da melhor maneira possível a escrita das minhas resenhas através de pesquisas em manuais, em sites que falam do tema e através da observação de outras resenhas. Apenas dois professores explicaram mais ou menos o que é e como se faz resenha, achei pouco. Aí senti a necessidade de me aprofundar mais, para tentar fazer da forma mais correta, porque esse tipo de texto não basta explicar como faz, mas tem de corrigir, ver se a linguagem está correta, verificar se realmente o texto apresenta a nossa compreensão, e os professores não fazem correção que mostra isso.

Para **A3** a escrita da resenha possibilitou a aprendizagem da escrita acadêmica e por ter essa característica, na opinião do aluno, foi importante ter produzido algumas resenhas para atender as exigências disciplinares do curso de Letras, pois essa prática o auxiliou no desenvolvimento de sua escrita, classificada por ele como intuitiva, antes de entrar no curso. No relato do aluno, observa-se novamente a instituição da prática do mistério na correção dos professores que solicitaram o gênero em questão como atividade escrita, como é possível verificar no seguinte excerto:

Excerto 72 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: Eles colocam a nota e uma observação ou outra, nada que vai ajudar mesmo, por isso, tem que correr atrás [...].

Talvez, a emergência dessa prática, muito embora o aluno tivesse, enquanto escritor de livros de poesia e em virtude de sua história de letramento, uma relação diferente das demais alunas com a escrita, tenha feito com que ele tivesse traçado algumas estratégias

(pesquisas em manuais, sites, observação de outras resenhas) para poder melhor desenvolver a escrita do gênero. Além disso, o aluno pontuou quais foram as falhas no ensino do gênero em questão, bem como demonstrou a percepção que suas resenhas mudaram, no sentido de terem melhorado, à medida que foi produzindo esse gênero, conforme indicia o seguinte excerto:

Excerto 73 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: [...] *eu acho que teve uma falha enorme no modo de ensinar a resenha, no sentido de ensinar, de mostrar mesmo como a gente pode na resenha resumir, criticar e mostra que as ideias que a gente expõe no texto não são nossas, mas de outros escritores [...] se isso não é ensinado, se a gente não reflete, a gente faz qualquer coisa menos uma resenha. Por isso que eu fui aprender por conta própria e eu acho que eu aprendi, tirei notas até que boas e hoje eu sei reconhecer uma resenha. [...] Por exemplo, eu vejo que as minhas resenhas foram melhorando, quando eu olho para as primeiras.*

Verifica-se, no excerto acima, que o aluno tinha a percepção que suas resenhas apresentavam mudanças, no sentido de terem melhorado, porém, isso não foi atribuído aos professores, mas a seu esforço de querer aprender, tendo em vista as falhas apontadas por ele no processo de ensino do gênero, de modo que reforçou, em seu discurso, essas falhas, demonstrando, bem como na seção anterior, que o ensino de gêneros faz parte de um processo que envolve ensino, escrita, correção e reescrita:

Excerto 74 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: [...] *faltou colocar pra gente como se é feito um texto que pode ser visto como resenha. Então, quando eu tive que fazer as minhas primeiras resenhas, eu senti uma certa necessidade de ir além do que os professores falaram, porque o que eles falaram é pouco para se fazer uma resenha e eu vi isso lendo outros textos. Faltou um pouco de ensino, de correções, de refazer os textos, e devolver para o professor corrigir de novo, porque sem isso não se aprende direito.*

Quando perguntado a **A3** o que observou em outras resenhas para redigir as suas, deu a seguinte resposta:

Excerto 75 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: [...] *a linguagem principalmente. É, por exemplo, quando você tá tratando de um texto, quando você vai fazer referência a esse autor ou ao texto, mostrando qual a visão dele sobre alguma coisa, você não faz de qualquer jeito, você precisa usar termos para fazer referência, mostrar isso. Eu vi, lendo outras resenhas e durante todo o curso quando eu precisei fazer resenha, que eu tenho que me expressar da seguinte forma: de acordo com, o autor tal, conforme o autor tal, na visão de fulano de tal. Faltou um pouco na questão do ensino da linguagem, um ensino maior sobre como desenvolver uma linguagem assim dentro de uma resenha, de como fazer referências mesmo. [...] Tudo foi desenvolvido de uma forma muito rápida, dando margem para achismos sobre como se fazer uma resenha, não ouve correção nem ensino sobre esses pontos. Faltou um pouco mais de atenção dos professores que pediram resenha pra esses pontos. Isso ajudaria muito agora no TCC, porque esses termos podem ser usados no TCC. [...] O que foi mostrado [pelos professores] é que existe vários tipos de resenha, de filme, de novela, e existe a resenha acadêmica, mas a linguagem não foi ensinada. Falaram [os professores] também sobre o fato de cada tipo de resenha ter um público, mas a como fazer referência, em termos de linguagem, não teve esse ensino. Daí eu fui buscar [...].*

O relato de **A3** reforça o que ficou faltando no ensino da resenha, o que ficou na ordem da prática do mistério, [...] *como fazer referência, em termos de linguagem [...]*, ressaltando o que, na tentativa de aprender o gênero, observou como aspecto importante: a linguagem, ou melhor, alguns recursos linguístico-discursivos que servem ao propósito de fazer menção às vozes e às obras dos autores dos textos que leu para auxiliá-lo na produção da resenha. Essa observação do aluno, em nossa visão, rompe com a crença de que os alunos apreendem a escrever por imitação, ou seja, rompe com a ideia de que o fato dos alunos terem

de ler gêneros acadêmicos leva à aprendizagem da escrita acadêmica. No caso de **A3**, ele demonstrou, no momento da entrevista, que não aprendeu por imitação, visto que sabia o efeito de sentido de algumas palavras e locuções (conforme, de acordo etc.) em gêneros como a resenha, destacando que *esses termos podem ser usados no TCC*, de modo a correlacionar uma das convenções da escrita da resenha com a escrita do artigo científico, solicitado como TCC.

Nossa hipótese é a de que **A3** fez essas observações em virtude de sua história prévia de letramento, já para as outras alunas participantes desta pesquisa também não caberia à crença de que a aprendizagem se dá por imitação, pois elas perceberam diferenças entre as resenhas que produziram e outras que leram durante o curso, no entanto, se sentiam inseguras, e até mesmo confusas, mesmo estando no final do curso, com a produção do gênero em questão. Para elas, acreditamos, justamente em virtude de suas inseguranças, que teria sido importante o ensino explícito das convenções dos gêneros acadêmicos, conforme prevê o ESP. Nesse sentido, observando o discurso dos três participantes da pesquisa, notamos que, no processo de ensino e aprendizagem da resenha acadêmica, alguns aspectos ficaram ocultos, em virtude da emergência da prática do mistério, tanto na correção de seus textos quanto em sala de aula, sendo que foi a emergência dessa prática, bem como sua história pregressa de letramento, que motivou **A3** a procurar a aprender como se convencionou a escrita da resenha.

Além da emergência dessa prática no discurso dos alunos, é possível observar que o processo de ensino da resenha a que foram submetidos esteve mais ancorado ao modelo das habilidades, visto que tiveram suas trajetórias histórico-sociais (alunos oriundos da escola pública) e de letramentos negligenciadas, ficando a cargo deles a responsabilidade de aprender as convenções dos gêneros acadêmicos. No que concerne à percepção que tiveram sobre suas resenhas, no sentido de apontar alguma mudança, os participantes perceberam que, ao longo do curso, as resenhas foram melhorando, de modo que essa melhora foi refletida nas notas que tiraram e na forma com a qual passaram a citar os autores dos textos-fonte.

Assim, tendo em vista que, em virtude da emergência da prática do mistério no processo de ensino da resenha – refletida, na voz dos alunos – e em virtude de terem tido aulas de produção escrita mais ancoradas ao modelo das habilidades – eles demonstram que não tiveram ensino sobre os recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes, e isso pode, de algum modo, ser confirmado em nossa pesquisa de mestrado, na qual analisamos as primeiras aulas que tiveram sobre o ensino do gênero, bem como as primeiras resenhas que produziram (Cf. OLIVEIRA, 2011). Sendo assim, veremos, no

próximo capítulo, como eles incorporaram esses recursos em seus textos, a fim de promover o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS RESENHAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, encontra-se a análise das resenhas produzidas pelos participantes da pesquisa ao longo do curso de Letras. Inicialmente, retomamos, de forma breve, quais são recursos linguístico-discursivos analisados nessas produções e sua importância na escrita acadêmica. Posteriormente, procedemos à análise de alguns fragmentos das resenhas⁴⁷, a fim de tentar responder a primeira indagação que guia este trabalho: quais foram os recursos linguístico-discursivos, que marcam o gerenciamento de vozes, mais recorrentes nas resenhas dos alunos e como, a partir do uso desses recursos, eles promoveram o gerenciamento de vozes nesse gênero?

Vale salientar que a análise das produções escritas dos alunos foi realizada não apenas com base no que escreveram, mas também à luz de suas percepções sobre essas produções. Assim, cada aluno produziu seis resenhas, de modo que o processo de recolhimento desses textos deu-se em uma perspectiva longitudinal, ou seja, à medida que eles foram produzindo as resenhas para as diferentes disciplinas do curso de Letras. A título de organização e conforme sinalizado anteriormente, as resenhas de **A1**, **A2** e **A3** estão nomeadas de **R1**, **R2**, **R3**, **R4**, **R5** e **R6**, seguindo a ordem na qual foram solicitadas e produzidas. Esse processo de constituição de partes do *corpus* escrito deste trabalho pode ser melhor ilustrado no seguinte quadro:

⁴⁷ As resenhas produzidas pelos participantes desta pesquisa encontram-se na íntegra nos anexos, bem como a seção teórica dos artigos produzidos por eles.

Resenhas	Texto-fonte da resenha	Momento da produção
R1	Artigo: “As contribuições da linguística para ensino de Língua Portuguesa”, de Iran Ferreira de Melo.	Setembro de 2009
R2	Capítulo de livro: Lição 33, Descrição e Dissertação, do Livro “Para entender o texto”, de Platão e Fiorin.	Setembro de 2009
R3	Artigo: “Ditongos crescentes: isto ainda existe”, de Edmilson José de Sá.	Março de 2010
R4	Livro: “Os natos – volta ao mundo falando português”, de Beto Junqueyra.	Agosto de 2010
R5	Livro: “As ideias de Chomsky”, de John Lyon. Livro: “Introdução à literatura no Brasil”, de Afrânio Coutinho.	Abril de 2011
R6	Livro: “Macunaíma”, de Mario de Andrade.	Outubro de 2011

Quadro 4: resenhas dos participantes da pesquisa.

Em junho de 2012, marcamos mais uma entrevista individual e semiestruturada com os participantes da pesquisa, conforme apontamos no quadro um, presente no primeiro capítulo desta tese. Uma semana antes da entrevista ser realizada, devolvemos as resenhas aos alunos, a fim de que pudessem relê-las e tivessem, durante a entrevista, condições de opinar sobre o que produziram, de modo a demonstrar quais eram suas percepções sobre essas produções. Neste capítulo, bem como no próximo, cotejamos as análises dos textos com os relatos orais dos alunos sobre esses textos. Assim, na próxima seção, retomamos as categorias linguístico-discursivas que foram analisadas nas produções dos alunos, já discutidas no segundo capítulo desta tese. Posteriormente, apresentamos a análise dos textos. A título de organização, as resenhas produzidas pelos alunos encontram-se analisadas em seções separadas, ou seja, primeiro analisamos as seis resenhas de **A1**, depois as produções de **A2** e, por fim, as resenhas de **A3**.

5.1 Os recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes na resenha e os textos dos participantes da pesquisa

A análise realizada no quarto capítulo demonstrou, segundo os relatos dos alunos, que eles não receberam orientações didáticas precisas sobre como é possível textualizar o gerenciamento de vozes na resenha. Desse modo, foi possível perceber nos excertos analisados, principalmente nos relatos de *A1* e *A2*, dificuldades diversas, dentre elas: transformar as ideias dos textos que serviram de base para as resenhas em opiniões próprias, visto que os relatos denotam que os textos estavam acima de seus níveis de compreensão; e delimitar as ideias dos autores desses textos, visto que parece não terem tido ensino sobre como promover o gerenciamento de vozes no gênero em questão. Essas duas dificuldades nos fazem supor que os alunos não obtêm, quando consideradas as convenções da escrita acadêmica, sucesso nas operações linguístico-discursivas que realizam para incorporar a voz dos autores dos textos-fonte às suas resenhas, conforme aponta o trabalho de Matencio (2002; 2003).

Assim sendo, o sucesso do gênero produzido depende, em um primeiro momento, da leitura eficaz do texto-fonte juntamente com o propósito comunicativo da resenha (descrever e avaliar um livro, um artigo, etc.) e do domínio das operações de linguagem típicas do gênero – dado que permite afirmar, conforme sinalizado no segundo capítulo, que resenhar é, acima de tudo, uma atividade de retextualização, ou seja, de transformar um texto-fonte de determinado gênero em um texto de outro gênero, mantendo a base informacional do texto que foi retextualizado (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002; 2003). Desse modo, é possível dizer que o conhecimento das condições de produção do gênero e a leitura eficaz não são fatores suficientes para que o escrevente cumpra a função do gênero, pois a elaboração de textos convoca, entre outros fatores, também o conhecimento sobre a mobilização de recursos linguístico-discursivos típicos do gênero e de sua estrutura retórica. No segundo capítulo desta tese, vimos que *A1* e *A2* demonstraram dificuldades em implementar, na prática, a estrutura retórica da resenha, devido à falta de familiaridade com a escrita do gênero, visto que estavam no início da graduação.

Na voz de Matencio (2002), ao tratar da produção de resumos no âmbito acadêmico, o gerenciamento de vozes é um dos aspectos relevantes na produção de resumos, visto ser responsável por: articular as proposições e macroestruturas do texto-fonte e do resumo; manifestar o ponto de vista do autor do texto-fonte e do produtor do resumo; auxiliar na interação com o leitor. Em nosso ponto de vista, esses aspectos se aplicam também à resenha, bem como a outros gêneros acadêmicos, cuja produção resulta da retextualização.

Em trabalho posterior, ao analisar resumos e resenhas de alunos ingressantes no curso de Letras, Matencio (2003) ainda ressalta que as dificuldades quanto ao gerenciamento de vozes nos gêneros acadêmicos pode contradizer o sentido do texto-fonte – e isso, de algum modo, pudemos verificar no segundo capítulo deste trabalho, quando analisamos a estrutura retórica das primeiras resenhas de nossos informantes. Sendo assim, é por isso que o gerenciamento de vozes é tão importante na produção de gêneros típicos do âmbito acadêmico/universitário, pois é a partir do conhecimento das operações linguístico-discursivas que textualizam ou marcam as responsabilidades enunciativas que o produtor de gêneros acadêmicos consegue interagir com o texto-fonte, expressar suas ideias, referenciar as ideias do autor e interagir com o leitor, de modo que, subjacente a essas operações, fica a concepção de língua como atividade sociointerativa, visto que a atividade linguística acontece com base em objetivos preestabelecidos, normas e valores que são transformados na interação, por meio da qual a língua adquire significado.

Trazendo essa concepção de língua para a produção de resenhas, o aluno, para produzir esse gênero, utiliza a língua para interagir com o texto-fonte, apresentar as informações mais pertinentes, expressar o pensamento do autor e sua opinião sobre o que está resenhando, no contexto da interação com o seu possível leitor, o professor, no caso das resenhas de nossos participantes da pesquisa. Tendo em vista essa forma com a qual o escrevente utiliza a língua para a produção de resenha e outros gêneros acadêmicos, faz-se necessário salientar que, neste trabalho, olhamos apenas para a maneira com a qual os alunos utilizam os recursos linguístico-discursivos para expressar o pensamento dos autores dos textos-fonte das resenhas, bem como de outros autores.

Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2004) defende que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. Assim, Bakhtin ([1953] 2003) concebe a língua à luz da Sociologia, dizendo que ela é dialógica, ou seja, é utilizada em resposta aos pensamentos de outrem, de modo a provocar outras respostas. Nesse movimento dialógico, o sujeito se apropria das palavras de outrem, as reelabora, as transforma, de acordo com suas intenções comunicativas, tendo em vista o contexto em que está inserido. Na resenha, o produtor precisa estabelecer um diálogo com o já dito pelo autor do texto-fonte e, por meio da leitura, apropriar-se desse já dito e textualizá-lo, lançando mão de recursos disponíveis na língua e que são típicos do gênero. Ao dialogar com membros mais experientes da esfera acadêmica, os autores de livros ou de artigos que servem de base para a produção de resenhas, o aluno é

convocado a refletir sobre o que esse membro diz, a fim de construir, de forma crítica e interativa, os saberes de sua área de conhecimento (SWALES, 1990).

Assim, neste trabalho, nos voltamos para a maneira como os alunos explicitam, através do uso ou não de alguns recursos linguístico-discursivos, a voz dos autores dos textos que serviram de fonte para que eles produzissem as resenhas. Em outras palavras, o que nos importa é como os alunos se apropriaram das vozes de pessoas mais experientes do contexto acadêmico (autores dos textos-fonte) e as textualizaram, mesmo não tendo tido orientações didáticas precisas sobre esse assunto, conforme seus relatos. Para tal, conforme mencionado na introdução e explicitado no segundo capítulo deste trabalho, tomamos como categorias de análise os seguintes recursos linguístico-discursivos:

- **verbos de citação** que atribuem diferentes ações a autores de obras referidas ou as próprias obras (o autor elege, o livro apresenta, etc.);
- **expressões** que têm também por objetivo introduzir outras vozes em gêneros como a resenha e o artigo científico (no dizer do próprio autor, na voz do autor, segundo, de acordo com, conforme, etc.);
- **citações integrais** (o nome do autor é parte da oração) e **citações não integrais** (o nome do autor aparece entre parênteses, seguido do ano da publicação);
- **citações literais**.

Além dessas categorias, durante a análise, pudemos observar nas produções dos alunos a emergência de outras categorias que não estão previstas na escrita acadêmica, tais como: ambiguidade de autoria, presença de verbos de citação sem a indicação do autor, uso de aspas para citações literais também sem indicação de autoria, entre outras. Essas categorias encontram-se melhores discutidas ao longo da análise. Vale salientar que não analisamos as citações não literais, que são paráfrases de trechos dos textos-fonte, justamente por não termos tido acesso a todos os textos que serviram de base para a escrita das resenhas, conforme sinalizado no segundo capítulo deste trabalho, pois não daria para afirmar que determinados trechos das resenhas dos participantes são ou não citações não literais ou, ainda, cópia de trechos dos textos-fonte.

Ainda é válido dizer que a análise desses recursos linguístico-discursivos em textos produzidos por universitários aproxima o nosso trabalho dos ESP e dos ERG, por serem teorias que dão conta da análise de gêneros típicos da esfera acadêmica/universitária.

No entanto, por integrarmos à análise outras informações, no que concerne às histórias pregressas de letramento dos participantes da pesquisa, suas percepções em relação às práticas escriturais da universidade, suas percepções sobre o que produziram no curso de Letras, informações do contexto de pesquisa, dentre outras informações que estão subjacentes à história desses textos (Cf. LILLIS, 2008), este trabalho insere-se no âmbito de pesquisa dos Novos Estudos do Letramento e da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, conforme justificado no segundo e terceiro capítulos desta tese.

5.2 Análise das resenhas dos participantes da pesquisa

Conforme dito anteriormente, a análise da ocorrência de recursos linguístico-discursivos típicos do gênero resenha nas produções dos participantes da pesquisa visa buscar indícios de como promoveram o gerenciamento de vozes em gêneros acadêmicos. Em virtude desse objetivo, não nos prendemos, neste trabalho, a apontar se esses textos cumprem o objetivo do gênero resenha e artigo científico, embora tenhamos mencionado esse fator no segundo capítulo desta tese, nem apontar problemas de uso da Língua Portuguesa, tão presentes em algumas produções, principalmente de *A1* e *A2* – dado que revela, da perspectiva de Terzi e Pontes (2006), o fracasso do modelo autônomo de letramento, visto que não lhes permitiu o domínio linguístico adequado para atuarem na esfera acadêmica.

Ainda julgamos necessário dizer que, na análise, apontamos tanto o que ocorreu nos textos dos nossos informantes, em termos de uso de recursos linguístico-discursivos, quanto o que não ocorreu, sem, contudo, adotar um ponto de vista normativo, mas uma visão que tende ao confronto entre o que de fato fizeram – ao empregar recursos linguístico-discursivos para incorporar outras vozes às resenhas – e o que não fizeram ou fizeram de forma diversa ao que está previsto nas convenções da escrita acadêmica. Observamos que os informantes da pesquisa, ao empregar alguns recursos linguístico-discursivos de forma diversa às convenções da escrita acadêmica – o que permitiu que observássemos outras categorias de análises não previstas neste trabalho – estavam, na verdade, tentando dar conta das atividades de escrita que lhes foram propostas ou, ainda, tentando tornar-se *insiders* do Discurso Acadêmico, nos termos de Gee (1996) e conforme as postulações de Miller (2009), ao tratar das estratégias que os alunos utilizam para escrever em um novo contexto. Posto isso, nas próximas subseções, apresentamos a análise das resenhas dos participantes da pesquisa.

5.2.1 Análise das resenhas de **AI**

Esta seção é dedicada à análise dos recursos linguístico-discursivos presentes nas resenhas de **AI**. Conforme dito anteriormente, essa aluna, assim como os outros dois participantes da pesquisa, produziu seis resenhas durante o curso. Desse modo, as resenhas foram analisadas seguindo a ordem na qual foram produzidas. Assim, **R1** foi produzida com base em um artigo, intitulado *As contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa*, e solicitada no âmbito da disciplina de Linguística I, conforme apontamos no segundo capítulo deste trabalho, no qual, entre outros aspectos, analisamos a estrutura retórica dos dois primeiros textos de nossos informantes.

Tomando por base as categorias escolhidas para serem analisadas nos textos dos alunos, é possível observar que, na primeira resenha de **AI**, **R1**, há a ocorrência de verbos de citação (*surgiu*, *ele diz*) e a presença de citações integrais (*William Labov em 1960, por John Austin*) para mencionar e atribuir ações aos autores citados pelo autor do texto-fonte, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

Excerto 76 – trecho extraído de **R1** de **AI**: William Labov em 1960, surgiu⁴⁸ como sócio linguístico e acrescentou no estudo da linguística a língua como o grande fenômeno que revela a variação sócia cultural e econômica, Por outro lado surgia a Pscicolinguística que explica o funcionamento da mente e por este motivo clinaxis da linguagem passa a receber mais atenção, o contrário da Pragmática, pois o conceito da língua se revirou com a teoria dos atos e da fala que traz a ideia de língua como ação por John Austin. Ele diz que: O ato de emissão e recepção leva ao aparecimento dos estudos e da realidade e sala de aula.

No excerto destacado, bem como em todo o texto, **AI** não sinalizou que os estudos de teóricos como Labov e Austin foram citados pelo autor do texto-fonte, a fim de ilustrar como suas pesquisas contribuíram para o avanço dos estudos linguísticos e, por conseguinte, impactaram na sala de aula e em materiais didáticos. Ou seja, a aluna não deixou

⁴⁸ A ocorrência dos recursos linguístico-discursivos analisados nesta pesquisa está sublinhada.

essa relação clara, no trecho acima nem em outras passagens do texto. Desse modo, verifica-se que **AI** incorporou os verbos de citação e citação integral ao seu texto não para se referir ao autor do texto-fonte, visto que ele não foi mencionado em nenhuma passagem de **R1**, mas para dar voz aos autores citados no texto que serviu de base para essa primeira produção. A falta de menção ao autor do texto-fonte, não deixa claro se as ideias presentes no texto são da aluna, do autor do texto-fonte ou dos autores citados por ele, o que, em nossa visão, gera ambiguidade de autoria das ideias presentes na resenha, visto que não dá para determinar, de forma um pouco mais precisa, de quem são.

Quando, em entrevista, pedimos para **AI** opinar sobre essa primeira produção, a fim de verificar qual era a sua percepção sobre esse primeiro texto, ela relatou o seguinte:

Excerto 77 – trecho da entrevista semiestruturada com **AI**: *É um texto até complicado pra ler [...] o professor colocou que era um resumo [referindo-se à anotação que o professor que solicitou a resenha fez no texto], mas acho que nem um resumo é [...]. Eu tive muita dificuldade pra escrever essa resenha, porque achei o texto muito difícil de entender, daí eu tentei ir pegando o que tinha em cada parágrafo para tentar colocar no papel, mesmo assim ficou um texto complicado de ler, hoje eu vejo isso. Eu nem falo do autor [referindo-se à primeira produção], se você olhar o texto sobre o livro do Macunaíma [referindo-se à **R6**] eu falo do autor, nisso eu acho que melhorei pelo menos [...].*

Verifica-se no relato acima que, para produzir **R1**, a aluna adotou a estratégia de selecionar o que julgava mais importante em cada parágrafo do texto-fonte, conforme apontado no segundo capítulo, sendo que essa estratégia também é utilizada para a produção de resumo, gênero com o qual teve contato durante sua história pregressa de letramento, conforme apontado no quarto capítulo deste trabalho. Ou seja, para redigir a resenha, é possível dizer que **AI** recorreu ao conhecimento, no que diz respeito à estratégia que tinha sobre outro gênero. Essa recorrência ao conhecimento acumulado anteriormente sobre um gênero para produzir um novo gênero e, por conseguinte, para atuar em um novo contexto, reforça o que Miller (2009) diz sobre a forma com a qual os estudantes atuam no contexto acadêmico, quando se deparam com a exigência de produzir um gênero que desconhecem.

Além disso, é possível dizer, segundo os termos de Gee (1996; 2005), que **AI** recorreu aos conhecimentos adquiridos no Discurso Escolar para tentar lidar com as demandas de escrita do Discurso Acadêmico.

Ainda no excerto anterior, verifica-se que **AI** reconheceu que seu texto é difícil de ser lido e atribui essa dificuldade ao fato do texto-fonte estar acima de seu nível de compreensão. No que concerne à percepção sobre o uso que fez dos recursos linguístico-discursivos, **AI** compara esse texto a outro que produziu sobre o livro “Macunaíma”, de Mário de Andrade, no qual cita o autor da obra, coisa que não fez em **R1**. Essa comparação entre os dois textos revela, do nosso ponto de vista, que a aluna conseguiu perceber, ao menos no que diz respeito a referenciar o autor do texto-fonte, um ganho em sua escrita, ao longo do curso.

Relacionando o conceito de história do texto (LILLIS, 2008) – que prevê a possibilidade de relacionar os textos escritos com as condições sobre as quais foram produzidos, bem como com o diálogo dos alunos sobre eles – à forma como os recursos linguístico-discursivos, que têm por finalidade dividir as responsabilidades enunciativas, foram empregados no primeiro texto de **AI** (verbos de citação e citação integral), é possível dizer que ela os empregou para fazer menção aos teóricos da linguagem citados pelo autor do texto-fonte, e não a ele, em virtude, entre outros fatores, do que está no bojo dessa primeira produção, a saber:

- **AI** não produziu, segundo o seu relato no quarto capítulo, o gênero resenha em níveis anteriores de escolarização, apenas resumos, que devem ter sido escritos a partir da cópia e articulação de partes do texto-fonte sem indicação de autoria, conforme indicia a análise feita no segundo capítulo desta tese, cujo objetivo foi o de verificar a estrutura retórica das duas primeiras resenhas;
- percebeu o texto-fonte da resenha como de difícil compreensão;
- as orientações didática que recebeu, juntamente com os outros dois participantes da pesquisa, não abrangeram o ensino dos efeitos de sentido desses recursos linguístico-discursivos, conforme o relato presente no quarto capítulo, visto que o professor que solicitou a atividade, talvez por estar calcado no modelo da socialização, apenas socializou, com bastante ênfase, um dos aspectos do plano global do gênero, no que diz respeito ao fato da resenha ter de apresentar o resumo do texto-fonte articulado ao comentário do escrevente (Cf. OLIVEIRA, 2011), de

modo que a não abordagem desse aspecto, foi apontada pelos participantes da pesquisa, ainda no capítulo quatro, como uma falha no processo de ensino do gênero;

- uma vez que, na voz dos alunos e como pode ser confirmado na dissertação de mestrado de Oliveira (2011), o efeito de sentido desses recursos não foram tematizados em sala de aula, é possível dizer que o modelo das habilidades também está subjacente à história dessa primeira produção, pois, nesse modelo, está previsto que o professor parta do pressuposto de que o aluno, por si só, seja capaz de demonstrar habilidades de leitura e escrita requeridas para redigir os gêneros acadêmicos, pois qualquer insucesso com a escrita do gênero é atribuída ao estudante (Cf. LEA; STREET, 1998).

Assim, tendo em vista à pergunta de pesquisa que guia esse capítulo, pode-se dizer que os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes em **R1** são os verbos de citação e a citação integral, de modo que a aluna mobilizou esses recursos em seu texto para fazer menção aos autores citados pelo autor do artigo, sem estabelecer as devidas relações entre o autor do texto-fonte e a finalidade com a qual citou esses teóricos no artigo – o que entendemos, nesse trabalho, como outra categoria de análise que emerge do texto de **A1**, a ambiguidade de autoria, visto que subverte uma das características linguístico-discursivas da resenha, pois, nesse gênero, é possível citar outros autores e retomar a voz de teóricos citados no texto-fonte, desde que sejam estabelecidas as devidas relações entre essas vozes e a voz do autor do texto de origem da resenha, a fim de, entre outros aspectos, deixar claro de quem são as ideias presentes na resenha. Supomos que isso ocorreu no texto de **A1**, justamente, por, no momento da produção de **R1**, desconhecer como essas relações poderiam ter sido estabelecidas.

R2 foi produzida, conforme mencionamos no segundo capítulo, com base na lição 33, do livro de Platão e Fiorin, *Para entender o texto: leitura e redação*, cujo objetivo é definir, diferenciar e ensinar narração, descrição e dissertação. Em **R2**, há a presença, no primeiro segmento do texto, de um verbo de citação para fazer menção a uma ação dos autores do texto-fonte:

Excerto 78 – trecho extraído de **R2** de **A1**: *em alguns momentos o autor identifica explicação e descrição.*

Embora utilize uma vez esse tipo de verbo para atribuir ação aos autores do texto-fonte, é possível notar, em **R2**, uma mudança no uso desse recurso em relação ao primeiro texto que produziu, visto que **A1** também utilizou esse tipo de verbo para fazer menção ao conteúdo do texto-fonte, o que pode ser verificado nos fragmentos abaixo:

Excerto 79 – fragmentos extraídos de **R2** de **A1**: “*estes artigos indicam*”, “*a dissertação como o texto diz*”, “*a narração como o texto diz*”.

Quando, em entrevista, foi perguntado à aluna porque ela mobilizou esses verbos, deu a seguinte resposta:

Excerto 80 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *como eu e o pessoal da sala ficamos muito confusos para fazer a primeira resenha do jeito que o professor explicou* [refere-se ao professor de linguística, que solicitou a escrita de **R1**], *pedimos ajuda do A3 para fazer essa, aí ele explicou que tem que falar do que está no texto também e foi dando exemplos de como faz* [...] *aí eu tentei fazer*.

Assim, essa mudança na escrita da aluna, que pode ser observado pelo uso que fez dos verbos de citação para atribuir ação aos autores e referir-se ao conteúdo do texto-fonte, tem a ver com a explicação que obteve de **A3**. É válido lembrar que **A3**, no período da geração dos registros, era o aluno mais velho da turma e demonstrou ter uma relação com a escrita diferente dos demais alunos, visto que é poeta, conforme pudemos observar em sua história de letramento. Além disso, o aluno disse ter pesquisado sobre a escrita do gênero em questão em manuais e sites da *internet*, dizendo que as orientações dadas em sala de aula foram insuficientes. Desse modo, é possível dizer que a diferença percebida no segundo texto de **A1**, no que concerne ao emprego de verbos de citação, deve-se ao compartilhamento do conhecimento que **A3** tinha sobre resenha, conhecimento esse que foi, segundo o aluno, obtido através de pesquisas realizadas fora da sala de aula.

Ainda, no texto de **A1**, observa-se a ocorrência da expressão “segundo” para fazer referência a um trecho bíblico, referenciado no texto que serviu de exemplo no texto-fonte, que remetia a cor da roupa de Pedro, ao negar Jesus:

Excerto 81 – trecho extraído de **R2** de **A1**: [...] *O amarelo que lembra a covardia e a timidez, e o roxo ao sofrimento, e ele relata que o amarelo, nas pinturas bizantinas, o Manto de São Pedro era sempre dessa cor, simbolizando a covardia. Segundo a Bíblia, Francisco I, mandaria pintar de amarelo às portas das casas dos traidores, pois assim como havia cores que alegravam, também havia cores que os deixavam tristes e que cada cor representavam muitas vezes muito deles, quando estavam tristes, alegres, magoados ou entristecidos com algú.*

A aluna utiliza a expressão “segundo” em uma passagem de **R2** que deturpa o conteúdo de um trecho do texto-fonte, pois escreveu que, segundo a Bíblia, Francisco I mandava pintar as portas das casas dos traidores de amarelo, dado que reforça as palavras de Matencio (2002), quando aponta que a falta de conhecimento dos recursos linguístico-discursivos, entre outros conhecimentos, pode contradizer o sentido do texto-fonte. Assim, verifica-se que o recurso mais recorrente em **R2** é o verbo de citação, que foi utilizado com o efeito de sentido pretendido na resenha: atribuir ações ao autor do texto-fonte e fazer menção ao seu conteúdo. Desse modo, subjacente à história desse texto (LILLIS, 2008) e ao uso desse recurso linguístico-discursivo está, entre outros fatores, o auxílio de **A3**.

Conforme dito anteriormente, não tivemos acesso a todos os textos-fonte das resenhas analisadas nesta pesquisa, como é o caso do texto-fonte de **R3**. No entanto, pelas indicações bibliográficas presentes no texto de **A3** e pelo conteúdo do texto do aluno, sabe-se que trata-se de um artigo – *Ditongos decrescentes: Isto Ainda existe?*, de Edmilson José de Sá, que analisa a redução de ditongos decrescentes na fala – publicado na Revista Língua Portuguesa, em uma de suas edições do ano de 2010. Quem solicitou a escrita de **R3** foi o mesmo professor que solicitou a escrita de **R1**, que na época lecionou para os alunos a disciplina de Língua Portuguesa II, no segundo semestre do curso, cujo objetivo era abordar os aspectos fonéticos e morfológicos da Língua Portuguesa.

Entendemos o não acesso aos textos-fonte de todas as resenhas analisadas no presente trabalho como uma limitação de nossa análise, pois sem eles não é possível, conforme sinalizado anteriormente, identificar com maior precisão, nos textos dos participantes, sequências que correspondem a paráfrases, a reformulações ou, ainda, à cópia integral ou articulada de partes dos textos que serviram de base para a escrita das resenhas, visto que essas ações sinalizam ou poderiam sinalizar a forma com a qual os alunos se apropriaram das vozes dos autores dos textos-fonte para incorporá-las a seus textos.

Assim, no tocante ao uso de recursos linguístico-discursivos em **R3** de **A1**, verifica-se que a autoria das ideias do texto-fonte não é delimitada. Na verdade, só há uma única passagem, que corresponde ao primeiro parágrafo, em que a aluna faz referência ao artigo, e não ao autor:

Excerto 82 – trecho extraído de **R3** de **A1**: *Esta matéria de Ditongos decrescente é Surpreendente.*

Em outras palavras, em **R3** não há a ocorrência de verbos de citação, citações não integrais ou, ainda, literais. Na verdade, é possível observar a ocorrência de citações integrais, nas quais o nome de um autor é parte da oração – a exemplo de “*a gramática histórica apregoada por Ismael Coutinho*”, e o uso de expressões para introduzir o pensamento de outro autor, como em “*segundo Bisol, o glide pode ser apagado*” – para referir-se, ao que tudo indica, tendo em vista o texto de **A3** e **A2**, aos autores que são citados pelo autor do texto-fonte. Por não aplicar os recursos linguístico-discursivos que servem ao propósito de indicar a autoria das ideias presentes no texto-fonte, pode-se dizer que a aluna tomou essas ideias como se fossem suas, porém, não de forma intencional, mas, talvez, por ainda desconhecer o efeito de sentido desses recursos. Além disso, novamente temos a emergência da ambiguidade de autoria, visto que o texto da aluna não deixa claro se as ideias são dela, do autor do texto-fonte ou dos autores citados por ele, bem como não estabelece relações entre o que diz o autor do artigo e os motivos pelos quais ele tomou a voz de outros autores em seu texto.

Assim, em **R3**, bem como fez em **R1**, a aluna, por meio do uso de citações integrais e expressões, fez referência ao pensamento de autores que foram citados pelo autor do texto-fonte sem, no entanto, estabelecer as devidas relações entre as ideias desses teóricos

e as intenções do autor do artigo em referenciá-los, o que pode ser observado no seguinte excerto, extraídos do quinto e nono parágrafos de **R3**:

Excerto 83 – trecho extraído de **R3** de **A1**: *A gramática histórica apregoadá por Ismael Coutinho os ditongos podem até ser latinos ou românicos [...]; Segundo Bisol, o Glide antes da palatal pode se apagado ou acrescido sem afetar o sentido da palavra e que não há exemplos de pares mínimos neste contexto, configurando-se pois num “Falso” ditongo para Bagno [...].*

Comparando **R3** com **R2**, observa-se que a aluna não incorporou ao terceiro texto os recursos linguístico-discursivos mobilizados em **R2**, pois, em **R3**, não há a ocorrência de verbos de citação. Isso demonstra que a explicação de **A3** sobre como referenciar as partes do texto-fonte ou o autor não foi suficiente para que **A1** mobilizasse esse recurso na terceira produção. Isso denota, do nosso ponto de vista, que o ensino de determinado recurso nem sempre pressupõe a aprendizagem e o uso, de forma recorrente e com o efeito de sentido pretendido na escrita acadêmica.

Em nossa visão, **R3** reflete a não apropriação de recursos-linguístico-discursivos, por parte da aluna, mesmo tendo recebido orientações de **A3**, de modo que para **A1**, em específico, o ensino do gênero em questão deveria ter abrangido a reflexão sobre o que foi produzido por ela, sobre as inadequações presentes em seu texto, sendo que, em trechos analisados no capítulo quatro, reclamou por esse tipo de ensino e diálogo:

Excerto 84 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1** [...] *Eu queria que eles [os professores] corrigissem meus textos, mostrando se eu consegui entender as ideias do texto que eu resenhei, pra ver mesmo se eu consegui trazer a ideia dos autores para os meus textos [...] e isso não foi feito pela maioria dos professores.*

Entendemos que o ensino dos recursos linguístico-discursivos próprios da resenha não garante o seu uso eficiente, como não garantiu para **A1**, mesmo tendo tido auxílio de **A3** ao produzir **R2**, porém a reflexão sobre suas produções, conforme gostaria de ter tido no curso de Letras, poderia ter impactado, de forma positiva, em sua escrita, considerando que

demonstrou, na entrevista, que gostaria de uma correção mais detalhada e um diálogo acerca dos textos. No entanto, temos clareza, justamente por atuarmos como docente, que nem sempre é possível esse tipo de reflexão que a aluna desejava, devido ao tempo das aulas, bem como ao número de aulas destinadas à produção de texto na universidade na qual os registros foram gerados. Ou seja, os fatores institucionais e do currículo muitas vezes impedem que seja dada maior atenção ao que os alunos produzem, em termos de escrita, na graduação, porém isso não exime o professor de corrigir o que os alunos produzem. Quanto à correção, vale salientar que em **R3** não há nenhuma observação ou anotação do professor que solicitou a escrita da resenha, dado que reforça e justifica as palavras da aluna e a vontade de ter um diálogo mais profundo sobre seus textos.

A análise de **R3** indicia que, na escrita dessa resenha, não houve, como observado em **R2**, quando comparada a **R1**, uma mudança significativa em relação ao uso que **A1** fez de recursos linguístico-discursivos responsáveis por gerenciar as vozes na resenha, dado que demonstra que o processo de aprendizagem de um gênero não é um processo linear, mas um processo que consiste em idas e vindas, na maneira de aprender as características da escrita de um gênero específico. Olhando para esse fator, tendo por base o conceito de história do texto (LILLIS, 2008), é possível dizer que não houve uma mudança significativa nessa terceira produção não só pelo processo de aprendizagem do gênero não ser linear, mas também porque estão subjacentes à história desse texto dois outros fatores, a saber: 1) a não apropriação, por parte da aluna, das explicações dadas por **A3**; 2) a falta de reflexão, por parte dos professores, sobre as inadequações presentes na escrita da aluna desde a primeira produção.

Em nossa visão, essa falta de reflexão revela o pressuposto, por parte dos docentes, de que, conforme previsto no modelo da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), a simples socialização de alguns aspectos dos gêneros acadêmicos é condição suficiente para que os alunos passem a produzi-los de forma satisfatória, de modo que a análise das produções de **A1**, feita até aqui, nega essa pressuposição, visto que, segundo Wingate (2012), o ensino dos gêneros deve partir, entre outros fatores, das necessidades dos alunos, que são reveladas em suas tentativas de produzir gêneros que possam ser reconhecidos como acadêmicos, bem como em seus relatos orais. A negação da voz do aluno no processo de letramento acadêmico (LILLIS, 1999), bem como a falta de consideração de suas histórias pregressas de letramento nesse processo (LEA; STREET, 1998), constituem-se como empecilhos, em nossa visão, para que eles se apropriem do saber dizer e do saber fazer do domínio acadêmico.

Outro fator que impede esse tipo de apropriação, conforme sinalizado na introdução desse trabalho, é a falta de preocupação de algumas instituições privadas com a qualidade de ensino, de modo que isso se reflete no comportamento do professor, que trabalha, muitas vezes, para implementar a política institucional: manter o aluno matriculado na instituição, a fim de garantir o repasse de verbas advindas de programas estudantis do Governo Federal, o que gera um certo desânimo no professor em corrigir não só as produções escritas, mas outras atividades acadêmicas, com um pouco mais de acuidade, visto que ele terá de aprovar o aluno ao final do semestre ou ao final do curso. Vale salientar que essa afirmação advém de nossa experiência docente no campo em que os registros foram gerados, o que pode não se aplicar a outras instituições privadas de ensino superior.

No que concerne ao quarto texto produzido pelos alunos, teve como texto-fonte o livro *Os natos – volta ao mundo falando português*, de Beto Junqueyra, que narra a história de um grupo de adolescentes, que, após se inscrever em uma gincana, cujo objetivo era descobrir um tesouro, mencionado em uma Carta de Luís Vaz de Camões, começa a percorrer vários países que falam a língua portuguesa a fim de encontrá-lo. Durante a passagem por esses países, o grupo encontra outras mensagens deixadas pelo poeta português, de modo que, para chegar ao tesouro, o grupo de adolescentes precisa decifrar essas mensagens. Porém, no meio do percurso, os adolescentes precisam enfrentar um empresário, que pretende divulgar outra língua criada por ele para substituir o português. Após passarem por diversas aventuras em busca do tesouro, descobrem, por fim, que o tesouro, mencionado na carta de Camões, trata-se da língua portuguesa, com toda a sua diversidade, observada durante as aventuras que viveram nos países lusófonos.

O professor que solicitou a resenha dessa obra foi o mesmo que solicitou a escrita de **R1** e **R3**. Vale dizer que até esse momento do curso de Letras, quarto semestre, os alunos só haviam produzido textos com base em artigos de revista (**R1** e **R3**) e em capítulo de livro (**R2**), de modo que **R4** trata-se da primeira produção que teve como texto-fonte um livro. Assim, **R4** de **A1** encontra-se organizada em três páginas e o professor que solicitou a escrita dessa resenha fez, nessas três páginas, uma única observação sobre o texto da aluna, na qual atribuiu à nota 2,0, não tendo feito outras observações que pudessem contribuir para que ela avançasse nos conhecimentos pertinentes à escrita da resenha.

No tocante aos recursos linguístico-discursivos, **A1**, por meio do uso de verbos de citação, fez menção ao autor do texto-fonte nos três primeiros parágrafos, no décimo terceiro e no décimo quinto de seu texto, a fim de apresentar: quem eram os natos – a exemplo de “Os

atos a quem o autor se refere”; a organização da obra, como em “*No primeiro capítulo o autor fala [...]*”; as personagens, como em “[...] *o autor fala de um menino de 13 anos [...]*”; o conteúdo do livro, como em “*Os atos é um livro que conta [...]*”; a opinião do autor sobre o livro, a exemplo de “*Como ele mesmo coloca em um site Magister, ele retrata os Atos em ritmo de aventura e interatividade a força da língua portuguesa no mundo.*

Ainda há um trecho no qual é possível observar uma tentativa de fazer citação literal:

Excerto 85 – trecho extraído de **R4** de **AI**: *Ele diz que: - Foi um trabalho de muita pesquisa pois quem lê, os atos se apaixona, pois é um livro totalmente livre de riscos, grifos ou rastros.*

A citação presente no trecho acima não aparece entre aspas, bem como não apresenta indicações de onde foi retirada, embora pareça ter sido retirada de um site da internet. Vemos esse tipo de citação, sem aspas e sem indicação de onde foi retirada, como outro recurso linguístico-discursivo presente no texto de **AI** que subverte uma característica da escrita acadêmica e, por conseguinte, dos gêneros acadêmicos, como a resenha. Vale salientar que no décimo oitavo parágrafo encontra-se outra tentativa da aluna de fazer citação literal, agora com uso de aspas, quando citou um trecho de um dos poemas de Camões. Todavia, ela não incorporou essa citação ao décimo sétimo parágrafo, no sentido de deixar claro qual foi a finalidade do autor do texto-fonte em citar Camões e indicar se a citação está no texto-fonte ou tratava-se de um verso do qual gostava, como é possível verificar no parágrafo reproduzido abaixo:

Excerto 86 – trecho extraído de **R4** de **AI**: *As várias aventuras deste livro mostra sobre a função fonética de língua e diferenças com todos neste mundo a cada passagem desenvolvia a minha curiosidade toda uma historia apaixonante imagine um cenário coberto com palavras de pequenos balões do conhecimento ao destacar Camões fez me lembrar o primeiro semestre da Universidade. “Amor é fogo que arde sem se ver é a ferida que doi e não se sente é um contentamento descontente é servir a quem serve o vencedor”.*

Já no décimo quinto parágrafo há a ocorrência de citação integral:

Excerto 87 – trecho extraído de **R4** de **A1**: *Ao mesmo tempo que lemos entramos na história e nos divertimos com cada passagem escrita por Beto Junqueyra.*

Entendemos a presença dessa citação integral, na qual o nome do autor do texto-fonte é parte da oração, como a manutenção desse recurso, visto que também aparece em **R1**. Ainda julgamos válido apontar que em **R4** a aluna voltou a citar o autor do texto-fonte. Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais voltou a fazer referência ao pensamento do autor do texto-fonte e a ele, **A1** deu a seguinte resposta:

Excerto 88 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *quando a gente fez essa resenha, o pessoal da sala falou que tinha várias resenhas do livro na internet, aí eu tentei ler algumas [resenhas sobre o livro] pra fazer a minha, aí eu vi que tinha essa maneira de citação e eu coloquei na minha resenha.*

Tendo em vista a resposta da aluna e a estratégia utilizada para produzir a quarta resenha (consulta na *internet* de resenhas sobre o livro), acreditamos que ela incorporou ao texto essas formas de citar o autor por imitação, ou seja, porque viu nas resenhas que leu sobre o livro. Quanto aos outras mudanças observadas em **R4**, tentativa de fazer citação literal, a aluna disse que, na época em que produziu esse texto, não sabia direito o motivo pelo qual usou esse recurso, pois não teve ensino, por parte dos professores, que incidiu sobre esse aspecto:

Excerto 89 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *na época que fiz essa resenha, nem sei porque eu fiz isso, porque os professores não ensinaram como fazer citação, acho que foi porque li as resenhas sobre o livro que tinha isso [...] mas eu não sabia fazer direito na época que escrevi essa resenha.*

O trecho acima reforça a ideia de que subjacente à história da forma com a qual a aluna incorporou alguns recursos linguístico-discursivos a **R4** está a imitação, ou seja, o fato dela ter visto citações em outros textos que leu durante o período em que estava redigindo **R4**, colaborou, em nossa visão, para que tentasse incorporar esse recurso ao texto.

O quinto texto produzido pelos alunos não teve o mesmo texto-fonte, visto que **A1** produziu **R5** com base no livro “As ideias de Chomsky”, de John Lyons, e **A2** e **A3** produziram seus textos com base no livro “Introdução à literatura no Brasil”, de Afrânio Coutinho. No período em que a quinta produção escrita foi solicitada em sala de aula, **A1** estava de licença maternidade e, sendo assim, os professores solicitaram a ela, em regime domiciliar, atividades diferentes das atividades que foram solicitadas durante as aulas.

A professora que solicitou a resenha do livro de Afrânio Coutinho aos demais alunos, pediu a **A1** que respondesse a um questionário sobre esse livro. Já a professora de Linguística pediu que fizesse a resenha do livro “As ideias de Chomsky”, e é por isso que consideramos o texto produzido, com base nessa obra, como sua quinta produção, pois, durante o período de licença maternidade, essa foi a única resenha solicitada como atividade avaliativa. Vale salientar que **R5** foi a segunda produção escrita dos alunos realizada com base em livro.

Assim, em **R5** de **A1** não observamos menção ao autor do texto-fonte, John Lyons, e sim a Chomsky, dado que, do nosso ponto de vista, denota ambiguidade, no que se refere à autoria das ideias presentes nessa produção, visto que, mais uma vez, a aluna não empregou recursos linguístico-discursivos que pudessem dar conta de dividir as responsabilidades enunciativas do autor do texto-fonte e de autores citados, ou tematizados, como é o caso de Chomsky, pelo autor do texto-fonte. Ou seja, a leitura da quinta produção de **A1** não deixa claro quem é o autor do texto-fonte, se John Lyons ou Chomsky. Como isso também ocorreu em **R1**, consideramos a ambiguidade de autoria como mais uma categoria de análise presente no texto da aluna que subverte uma das características da escrita acadêmica – mas que revela o modo como mobilizou recursos linguístico-discursivos para dar conta da tarefa de escrita – visto que nesse tipo de escrita faz-se necessário que a delimitação de responsabilidades enunciativas ocorra.

Em virtude da aluna não ter deixado claro quem era o autor do texto-fonte, há uma observação da professora, que solicitou a escrita da resenha, que questiona a autoria do texto-fonte, com a seguinte pergunta: *autor?* No entanto, não há outras observações no corpo do texto que pudessem auxiliar **A1** a perceber como é possível fazer referência às ideias do autor

do texto-fonte, o que permite dizer que esse aspecto da resenha continuou na ordem da prática do mistério para **A1** que, ao que tudo indica, tendo em vista seus relatos e as outras produções escritas, precisava de um ensino explícito sobre esse assunto.

Na verdade, no corpo do texto de **A1**, há mais duas observações: uma que se refere a um acento indevido e outra dizendo que o texto apresenta alguns trechos confusos, sem, contudo, apontar quais trechos e esclarecer o porquê de estarem confusos. As observações da professora também indiciam um alinhamento ao modelo das habilidades, pois denotam que a docente esperava que, por si só, a aluna percebesse os motivos pelos quais o texto está confuso e encontrasse meios para redigir parágrafos mais claros.

Quando questionamos, em entrevista, os motivos pelos quais ela não mencionou o autor do texto-fonte, bem como fez em **R1** e **R3**, sua resposta foi a seguinte:

Excerto 89 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *é, nesse texto eu cometo o mesmo erro que fiz no primeiro, né? Mas acho que é porque o autor falava tanto de Chomsky que acabei me prendendo mais a ele e não mostrei que era o autor do texto que falava do Chomsky. Pra te falar a verdade, eu ainda não sabia direito como fazer para mostrar o pensamento do autor do texto, eu nem sei se já aprendi [...] é sempre uma dúvida, porque os professores não ensinaram isso pra gente, como eu já disse.*

O relato acima indicia que, mesmo sendo a quinta produção, **A1** ainda tinha dúvidas sobre como empregar os recursos linguístico-discursivos que concorrem para a divisão das responsabilidades enunciativas, de modo que mesmo **A3** tendo explicado alguns dos efeitos de sentido desses recursos, em momento anterior, não foi suficiente para que **A1** tivesse segurança para empregá-los, o que mais uma vez reforça a necessidade de um ensino que tivesse, em alguma medida, considerado suas necessidades, no concerne à escrita de gêneros acadêmicos, conforme assevera Wingate (2012).

Olhando para a quinta produção de **A1**, observa-se que os dois recursos linguístico-discursivos, no que se refere à divisão de vozes, presentes no texto são os verbos de citação e citação integral para se referir:

- a Chomsky, a exemplo de

Excerto 89 – trecho extraído de **R5** de **AI**: *Chomsky apresenta*;

- à obra de Chomsky, como em

Excerto 90 – trecho extraído de **R5** de **AI**: *O primeiro livro de Chomsky, foi publicado*;

- à importância da obra do teórico para a linguística, a exemplo de

Excerto 91 – trecho extraído de **R5** de **AI**: *O trabalho de Chomsky em linguística teve implicações importantes*;

- à teoria do estudioso, como em

Excerto 92 – trecho extraído de **R5** de **AI**: *A teoria gramática de Chomsky influencia, A regra gramatical de Chomsky se baseia*.

Vale salientar que **AI** retoma o referente através do pronome pessoal “ele”, em algumas passagens do texto, a exemplo de *ele cria um método*. Quando perguntamos a aluna os motivos pelos quais utilizou o pronome “ele” para referir-se a Chomsky, disse que foi

Excerto 93 – trecho da entrevista semiestruturada com **AI**: *para não ficar repetindo o nome do autor direto no texto*.

A resposta revela que **AI** sabia, ou ao menos tinha noção, de um dos efeitos de sentido do uso do pronome pessoal para retomar o referente no processo de escrita: evitar a repetição do referente, dado que colabora para a coesão do texto. Desse modo, a análise de **R5** revela que, na escrita de **AI**, ocorreu a manutenção de recursos já utilizados em outras produções, uso de verbos de citação e citação integral, o que indicia, do nosso ponto de vista, certa apropriação das possibilidades de uso desses recursos para redigir o gênero resenha.

Assim, subjacente à história desse texto está, mais uma vez, a emergência da prática do mistério das observações da docente que solicitou a escrita da resenha, pois, em suas observações, ela não esclareceu os motivos pelos quais o texto da aluna estava confuso e não apontou, de forma clara, a ausência de menção às ações e ao pensamento do autor do texto-fonte, bem como isso poderia ser feito. Em nossa visão, esse não esclarecimento colaborou para que não fossem observadas mudanças significativas na escrita de **AI**, quando comparada **R5** aos demais textos. Temos claro, conforme mencionado anteriormente, que a explicitação ou a adesão ao modelo da socialização, no que diz respeito ao ensino das características dos gêneros acadêmicos, não é condição suficiente para que o aluno passe a

produzir textos que possam ser considerados como acadêmicos, porém, talvez no caso de *AI*, essa prática poderia ter tido efeitos positivos, visto que, desde a análise de sua história de letramento, reclamou por um diálogo mais profundo sobre suas produções.

A sexta produção dos alunos teve como texto-fonte o livro “Macunaíma”, de Mário de Andrade, e foi um dos últimos textos produzidos por eles antes de iniciar a escrita do artigo, solicitado como TCC. Assim, no tocante ao uso de recursos linguístico-discursivos, *AI* atribui ações, por meio da mobilização de verbos de citação, ao autor do texto-fonte e tentou retomar o discurso dele, por intermédio do uso da expressão “segundo” para mostrar a opinião do autor sobre o livro, como é possível verificar neste trecho extraído do segundo parágrafo:

Excerto 94 – trecho extraído de **R6** de *AI*: *Segundo o comentário do próprio autor, ele diz que o que mais o interessou por Macunaíma foi incontestavelmente a preocupação em que vise de trabalhar e descobrir o mais que possa sobre a entidade nacional dos brasileiro, diz também que depois dele verificar muito uma coisa que parece certa, é que o Brasileiro não tem caráter e que pode ser que alguém já tenha falado isso antes, mas porém a minha conclusão (do autor) é uma novidade para ele, porque junto tirada de sua experiência pessoal [...].*

No trecho em destaque, vê-se uma tentativa da aluna de incorporar ao texto a opinião de Mário de Andrade sobre o romance “Macunaíma”, porém a maneira com que tentou fazer isso deixou o texto confuso, visto que algumas partes do trecho parecem ser a fala literal de Mário de Andrade e outras a reelaboração dessa fala. Desse modo, supõe-se que esse trecho tenha ficado confuso em virtude da aluna não saber usar o recurso da citação literal de forma eficiente. Assim, quando perguntamos, em entrevista, de onde tinha retirado a opinião do autor sobre o romance e os motivos pelos quais não transcreveu a fala da personagem tal qual ela se apresentava, *AI* deu a seguinte resposta:

Excerto 95 – trecho da entrevista semiestruturada com *AI*: *Eu tirei de um site, porque quando eu li o livro e assiste o filme do Macunaíma, eu fui ler mais sobre para fazer a resenha, daí eu achei em um site*

essa opinião do Mário sobre a obra e o caráter do brasileiro. [...] eu não transcrevi a fala dele do jeito que estava no site, porque eu não sabia se podia fazer ou como eu podia fazer isso [...].

O relato da aluna confirma que, no momento em que redigiu **R6**, ainda não tinha segurança para fazer citação literal de acordo com as convenções da escrita acadêmica, muito embora tenha feito tentativas em **R4**. Além disso, **R6** indicia que a aluna também tinha dificuldades para textualizar informações que não estão no texto-base, de modo que essa dificuldade tornou o texto confuso e está subjacente à história da sexta produção de **A1**. No texto, ainda há uma ocorrência de citação integral, conforme o trecho abaixo, recurso que ela já vinha usando em alguns de seus textos, o que denota, em nossa opinião, a manutenção de uso desse recurso, bem como do uso de verbos de citação:

Excerto 96 – trecho extraído de **R6** de **A1**: *Vale ressaltar de que Mário Andrade emprega as palavras “brincar e brincadeira”, para os encontros amorosos entre os índios, na Mata onde Viviam.*

Assim, tendo em vista as seis produções escritas de **A1** e a pergunta de pesquisa que guia este capítulo, o quadro a seguir sintetiza quais foram os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nessas produções e a forma com a qual a aluna os incorporou aos textos:

Resenhas	Recursos linguístico-discursivos
R1	Verbos de citação e citação integral para referir-se aos autores citados pelo autor do texto-fonte.
R2	Verbo de citação para fazer menção ao autor e ao conteúdo do texto-fonte. Uso da expressão “segundo” para introduzir um trecho do texto bíblico, mencionado em um texto que serviu de exemplo no texto-fonte.
R3	Citação integral e expressões para fazer menção às ideias de autores citados pelo autor do texto-fonte.

R4	Verbo de citação para fazer menção ao autor do texto-fonte, à organização da obra, às personagens do livro, ao conteúdo do livro e à opinião do autor sobre o livro. Citação integral para fazer menção ao autor do texto-fonte.
R5	Verbo de citação e citação integral para fazer menção ao teórico (Chomsky) tematizado pelo autor do texto-fonte.
R6	Verbo de citação e citação integral para fazer menção ao autor do texto-fonte. Uso da expressão “segundo” para retomar o discurso do autor do texto-fonte

Quadro 5: síntese dos recursos-linguístico discursivos presentes nas resenhas de A1.

Com base nesse quadro, verifica-se que os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nos textos de *A1* são os verbos de citação e as citações integrais, pois embora haja a presença de expressões que promovem o gerenciamento de vozes elas não são tão recorrentes quanto essas duas categorias. Quanto ao modo com o qual *A1* mobilizou esses recursos aos seus textos, ela os mobilizou, em alguns textos, com o efeito de sentido pretendido na escrita acadêmica, visto que utilizou verbos de citação e citação integral para fazer menção aos autores dos textos-fonte e às suas ideias. No entanto, em outros textos, incorporou esses recursos para mencionar os teóricos citados pelos autores dos textos-fonte, o que, em nossa visão, fez emergir uma categoria de análise não prevista nesta tese: a ambiguidade de autoria. Além dessa categoria, observamos em um texto da aluna a tentativa de fazer citação literal; essa tentativa pode ser classificada em dois tipos, a saber: a) citação literal sem aspas e sem a indicação de dados bibliográficos (ano da publicação e número da página; b) citação literal com aspas, mas sem indicação de dados bibliográficos. O próximo quadro sintetiza a emergência dessas categorias:

Resenhas	Recursos linguístico-discursivos que emergiriam dos textos de <i>A1</i> .
R1	Ambiguidade de autoria por não ter mencionado o autor do texto-fonte.
R2	
R3	Ambiguidade de autoria.
R4	Citação literal sem aspas e sem indicação de dados bibliográficos (ano da publicação e página de onde foi retirada). Citação literal com aspas, mas sem indicação de dados bibliográficos.
R5	Ambiguidade de autoria.
R6	

Quadro 6: síntese dos recursos linguístico-discursivos que emergiram dos textos de *A1*.

A partir da observação do quadro acima, verifica-se que a ambiguidade de autoria manifestou-se de forma recorrente nos textos da aluna, de modo que essa manifestação deu-se justamente pelo fato da aluna não ter mencionado os autores dos textos que serviram de base para a escrita de **R1**, **R3** e **R5**, mas ter feito menção aos teóricos citados por eles, sem promover as devidas relações entre os autores e os teóricos citados nos textos-fonte. Quanto às tentativas de fazer citação literal, *A1* demonstrou não ter segurança para fazê-las de acordo com as convenções da escrita acadêmica, em virtude da falta de ensino sobre esse aspecto, segundo seu relato. Vale salientar que a aluna tentou incorporar as citações literais aos textos por ter observado o uso desse recurso em textos que leu na *internet*, o que pressupõe que a imitação é também uma estratégia de aprendizagem das convenções da escrita acadêmica e que foi utilizada por *A1*. Posto isso, na próxima seção, encontra-se a análise dos textos produzidos por *A2*.

5.2.2 Análise das resenhas de *A2*

Na primeira resenha de *A2*, produzida com base no artigo “As contribuições da linguística para o ensino de Língua Portuguesa”, há a presença de verbos de citação e citações integrais para atribuir ações aos teóricos da linguagem citados pelo autor do artigo sem, no

entanto, mostrar que é ele quem cita esses teóricos, como é possível verificar no excerto abaixo:

Excerto 97 – trecho extraído de **R1** de **A1**: *Ferdinand Saussure 1920 e 1950, introduziu o conceito de língua, como sistema abstrato de signos descrevendo a língua como estudo dos aspectos morfofonológicos denominado estruturalismo. Em 1950 Roman Jakobson inseriu o conceito de língua, como instrumento de comunicação, emissão e recepção de mensagens passaram a fazer parte do ensino, porém dando ênfase a participação do homem nos estudos. Em 1960 surgiu a sociolinguística variacionista com Willham Labov introduziu a concepção de língua como um fenômeno que revela as variações sociais e econômicas de seus falantes, a sócio-linguística veio reconhecer seu objeto de estudo.*

No texto de **A2** aparece outra ocorrência desse tipo de verbo e da citação integral, mas para fazer menção às ideias de um autor que não foi referenciado no texto-fonte, como indicia o seguinte trecho:

Excerto 98 – trecho extraído de **R1** de **A1**: *Greimas (1979 e 1990) apontou a necessidade de situar a comunicação no quadro mais amplo das atividades humanas.*

Fazer menção a autores citados pelo autor do texto-fonte e a autores que não foram referenciados por ele é uma das características da resenha, no entanto, faz-se necessário que sejam estabelecidas as devidas relações entre esses autores, a fim de mostrar as aproximações ou divergências entre eles sobre o assunto tratado na resenha, e isso não foi mostrado por **A2**. Desse modo, o texto da aluna não deixa claro de quem é a autoria do texto-fonte de **R1**, ou seja, a autoria fica ambígua, já que, em virtude da aluna não ter mencionado o autor do texto-fonte, o texto abre precedentes para que seja atribuída a autoria do artigo a qualquer um dos autores mencionados na resenha. Assim, novamente, vemos a emergência da categoria ambiguidade de autoria.

Além dos verbos de citação e citação integral, há no texto de **A2** a ocorrência da expressão “segundo” em dois momentos distintos. A primeira ocorrência é para definir o conceito de emissão e recepção para Jakobson, teórico citado pelo autor do texto-fonte:

Excerto 99 – trecho extraído de **R1** de **A1**: *Emissão e recepção segundo Jakobson, constitui atividade que demanda exercícios de cumplicidade cognitiva, essa concepção ampliou a abordagem do ensino de língua, pois a escrita passou a não ser a única modalidade observada e analisada.*

Já a segunda ocorrência é para mostrar qual é a função do enunciador sobre o destinatário, no ato comunicativo, de acordo com Marcel Mauss e Levi-Strauss, teóricos que não foram citados pelo autor do texto-fonte:

Excerto 100 – trecho extraído de **R1** de **A1**: *Segundo Marcel Mauss e Levi-Strauss, o destinador exerce dois fazeres, o emissivo e o persuasivo. O fazer persuasivo, engloba os procedimentos utilizados pelo destinador, para persuadir o destinatário, de forma explícita ou implícita.*

Assim, ao usar a expressão “segundo” para relatar o discurso de Jakobson, ao definir dois elementos da teoria da comunicação desenvolvida por ele, **A2** não estabeleceu relação entre as palavras desse teórico e as intenções do autor do artigo ao citá-lo: como a teoria da comunicação desenvolvida por Roman Jakobson impactou no ensino de Língua Portuguesa. Do mesmo modo, a aluna não estabeleceu relação entre as palavras de Marcel Mauss e Levi-Strauss e as intenções do autor do texto-fonte: mostrar como os estudos linguísticos impactaram no ensino de língua materna. Além disso, por se tratar de dois autores que não foram mencionados pelo autor do artigo, a aluna poderia ter colocado o ano da publicação e o número da página da qual retirou a definição da função do enunciador frente ao emissor, de modo que isso foi indicado pelo professor que solicitou a resenha, com a seguinte anotação no corpo do texto da aluna: *ano e pág.* Desse modo, vemos aí também a emergência de outra categoria de análise não prevista neste trabalho e, por conseguinte, nas

convenções da escrita acadêmica: referência a material extratextual, introduzida pela expressão “segundo”, sem indicação dos dados bibliográficos (ano da publicação e página).

Na resenha, conforme a unidade retórica 2, na subunidade 9 do quadro três, presente no segundo capítulo desta tese, o escrevente pode citar material extratextual. No texto de **A2**, a aluna cita material extratextual, em cinco momentos de seu texto, utilizando o recurso das aspas, o que poderia se configurar como citação literal, todavia, ela não colocou o nome do autor da obra, bem como ano e número da página da citação entre parênteses, como é possível observar no terceiro parágrafo do texto:

Excerto 101 – trecho extraído de **R1** de **A2**: *“Para que se busque uma leitura cuja função comunicativa é específica e que queira fazê-lo, pois disso depende a coerência do texto”*.

Na frente desse trecho, há uma anotação do professor, na qual questiona a autoria – *qual é o autor disso?* – e ele ainda questionou a autoria de outros dois trechos do texto, que apresentam a mesma configuração, com a expressão *autor?* e com ponto de interrogação sobre outro trecho. Entendemos essa tentativa de fazer citação literal como outra categoria de análise que emergiu do texto de **A2**: citação literal entre aspas sem indicação de autoria e dados bibliográficos (ano de publicação e número da página).

Quando questionamos a aluna sobre os motivos pelos quais fez esse tipo de citação com esses moldes, deu a seguinte resposta:

Excerto 102 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *eu sabia que eu podia fazer citação, porque tinha nos textos que a gente tava lendo na época [primeiro semestre do curso de Letras], tinha citação entre aspas, só que eu não sabia como fazer direito, por isso que eu fiz assim.*

O relato acima indicia que **A2** tentou incorporar ao seu texto o recurso da citação literal porque viu em outros textos aos quais teve contato no primeiro semestre do curso de Letras, período em que produziu **R1**, porém, ainda não tinha segurança para fazer a citação conforme as convenções da escrita acadêmica. Desse modo, acreditamos que a emergência de categorias de análise não previstas neste trabalho em **R1** indicia uma tentativa de **A2** em

aplicar as convenções da escrita acadêmica à sua escrita, tendo em vista que observou essas convenções nos textos que estava lendo para as disciplinas do curso de Letras, no período em que os registros foram gerados para esta pesquisa. Assim, vemos a forma com a qual a aluna emprega os verbos de citação, a citação literal e a citação de material extratextual em **R1** como tentativas de se apropriar das convenções da escrita acadêmica, no que diz respeito à divisão de responsabilidades enunciativas, ou seja, de tornar-se *insider* desse contexto.

Quando questionada se, a partir da comparação desse texto com os demais textos que produziu, notava alguma diferença ou mudança entre eles, a aluna respondeu que:

Excerto 103 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *esse texto não tá tão ruim, porque eu tirei nota seis e valia dez, só que eu tive dificuldade de tirar as ideias dele, porque o texto que o professor [professor de Linguística] deu tinha muitos conceitos que a gente, por estar no primeiro semestre, não tinha amadurecimento pra entender direito [...] por isso que foi muito difícil de ler o texto e entender para escrever. Talvez, se o professor tivesse dado uma explicação sobre esse texto, a gente poderia ter ido melhor [...] Por exemplo, nesse texto eu não coloco o nome do autor e isso pode ser plágio, já tem outras resenhas eu já coloco mais [...].*

A2, bem como **A1**, julgou o texto de difícil compreensão por abordar conceitos teóricos aos quais os alunos não poderiam entender devido ao fato de estarem no primeiro semestre do curso de Letras. No que concerne à diferença entre os textos que produziu, a aluna notou que não citou o autor do texto-fonte – o que, em sua opinião, poderia ter sido considerado plágio, e, de fato, o texto dela constitui-se como uma cópia de trechos do texto-fonte, conforme sinalizado no segundo capítulo desta tese, quando analisamos a estrutura retórica das duas primeiras produções de nossos informantes –, mas que fez isso em outros textos que produziu ao longo do curso. Ou seja, a aluna, no momento da entrevista, teve a percepção que referenciar o autor do texto-fonte evita o plágio, porém essa visão reduz as possibilidades dos efeitos de sentido que alguns recursos linguístico-discursivos têm na resenha: dividir as responsabilidades enunciativas do escrevente, do autor do texto-fonte, dos autores citados por ele e de outros autores.

Assim, a análise da primeira produção escrita de **A2**, somada aos seus relatos, revela que subjacente à história de **R1** e a forma com a qual incorporou alguns recursos linguístico-discursivos a seu texto estão:

- o fato de não ter produzido resenha em outros níveis de escolarização, apenas resumo, que deve ter sido produzido a partir da cópia e articulação de partes do texto-fonte, sem indicação de autoria.
- a percepção de que o texto-fonte estava acima de seu nível de compreensão, uma vez que traz uma série de conceitos teóricos com os quais nunca tinha tido contato, visto que estava, no momento em que produziu esse texto, no início do curso de Letras;
- a dificuldade em gerenciar as vozes do autor do texto-fonte, dos autores citados por ele e de outros autores; nesse sentido, o texto da aluna, por revelar dificuldades em empregar recursos-linguístico discursivos com o efeito de sentido de dividir as responsabilidades enunciativas do autor do artigo e de outros autores, contradizem o sentido do texto-fonte (MATÊNCIO, 2003), no que diz respeito às intenções do autor de fazer uma revisão histórica dos estudos linguísticos e sobre como esses estudos impactaram em sala de aula, visto que, ao referenciar os autores que foram citados pelo autor do texto-fonte sem mencioná-lo ou relacionar suas ideias com as ideias desses teóricos, o que gerou a ambiguidade de autoria, o texto ficou mais próximo de um resumo de conceitos pertencentes à Linguística, conforme sinalizamos no segundo capítulo deste trabalho;
- o fato de não ter recebido, bem como os outros alunos, orientações didáticas que tematizassem as possibilidades de uso de recursos-linguístico-discursivos que servem ao propósito de promover o gerenciamento de vozes em gêneros como a resenha; sendo que essas possibilidades ficaram na ordem da prática do mistério, talvez pelo fato do professor, que solicitou a resenha, ancorado ao modelo das habilidades, ter partido do pressuposto de que os alunos eram capazes de demonstrar habilidades de leitura e escrita requeridas na produção de resenha, por si só (Cf. LEA; STREET, 1998).

No que concerne ao segundo texto, observamos que **A2**, para marcar as ideias do texto-fonte, empregou, em quase todos os parágrafos de seu texto, recursos linguístico-

discursivos (verbos de citação; verbo na voz passiva para se referir ao conteúdo de partes do texto-fonte, a exemplo de *neste capítulo são utilizadas fotos*; expressão para relatar o discurso dos autores, seguida de verbo na voz passiva, como em *segundo o autor são analisados e interpretados nos textos fatos reais*), no entanto, em alguns parágrafos, não deixou claro se estava se referindo ao autor ou às partes do texto-fonte, como é possível verificar nos seguintes fragmentos de texto, retirados do segundo e quarto tópicos do texto da aluna, no qual utilizou dois verbos de citação:

Excerto 104 – trecho extraído de **R2** de **A2**: *Narração. Relata fatos que acontecem em um mesmo tempo, em um tempo definido, sem mudar a ordem deste tempo como se ele estivesse parado, sem existir a relação de posterioridade ou mudança de estado. São relatados no presente se mudar a ordem sem que isso interfira na sequência dos acontecimentos, as relações são de causa e efeito.*

Excerto 105 – trecho extraído de **R2** de **A2**: *Descrição. Relata-se fatos e espaço concretos que acontecem em tempo diferentes ou seja há mudança de um estado de tempo para outro.*

Nos fragmentos acima, a aluna, por não explicitar quem são os sujeitos dos verbos, ou seja, os referentes, não deixou claro se estava referindo-se às palavras dos autores da lição 33, Platão e Fiorin, ou ao conteúdo de partes do texto-fonte, visto que o título dos tópicos do texto de **A2** corresponde aos títulos dos tópicos da lição 33, conforme é possível observar nos textos reproduzidos nos anexos. Na verdade, o único parágrafo que permite supor que a aluna estava se referindo ao pensamento dos autores, no que diz respeito a uma das características do texto dissertativo, é o terceiro parágrafo ou terceiro tópico do texto, no qual definiu o que é dissertação em relação à descrição e à narração:

Excerto 106 – trecho extraído de **R2** de **A2**: *Dissertação. Segundo o autor são analisados e interpretados nos textos fatos reais por meio de conceitos abstratos e amplos de maneira geral tanto na descrição quanto na narração predominam termos concretos. O ponto de vista do produtor se faz presente explicita e implicitamente, o que*

diferencia é o modo como se manifesta. Na dissertação a manifestação é explícita, e na descrição os recursos e adjetivos usados transmite a imagem positiva ou negativa, na narração é transmitido por meio de das ações atribuídas aos personagens e sempre existe um termo implícito (causa e efeito).

O fato de não ter explicitado quais eram os sujeitos dos verbos que utilizou , em nossa visão, fez com que emergisse de **R2** outra categoria de análise não prevista nesta tese, bem como na escrita acadêmica: uso de verbo de citação sem indicação do referente (autor do texto-fonte ou partes do texto-fonte). No início do trecho acima, **A2** usa expressão *segundo o autor* seguida de oração com verbo na voz passiva, *são analisados e interpretados nos textos*, o que nos faz supor que nesse trecho ela referia-se ao fato de que, segundo os autores do texto-fonte, nos textos dissertativos são analisados e interpretados fatos reais por meio de conceitos abstratos, de modo que essa suposição ganha força quando se constata que o excerto acima corresponde a uma tentativa da aluna de reformular um trecho do décimo segundo parágrafo do texto-fonte, a fim de dar conta de uma das características do texto dissertativo, a saber: *na dissertação, predominam os conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço*.

Já no primeiro e quinto parágrafos do texto de **A2** , tem-se a certeza de que ela se referiu às partes do texto-fonte, devido ao uso de pronomes demonstrativos seguidos de substantivos, conforme o excerto abaixo:

Excerto 107 – trecho extraído de **R2** de **A2**: [...] neste capítulo são utilizadas fotos de caráter descritivo [...], este texto foi criado com o objetivo de mostrar a influência psicológica das cores [...].

Assim, em virtude de não termos observado a ocorrência de referência às partes do texto-fonte em **RI**, bem como referência explícita ao autor do texto-fonte por meio do uso de expressões que introduzem o pensamento dos autores, tal como “segundo”, perguntamos, em entrevista semiestruturada, os motivos pelos quais ela fez uso dessas expressões e, bem como **AI**, ela respondeu que **A3** deu algumas explicações sobre como redigir a resenha:

Excerto 108 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *na época que a gente fez essa resenha, pedimos ajuda do A3 [...] ele explicou que na resenha tem que mostrar o que tem de importante no texto* [texto-fonte da resenha], *como a gente ficou com dúvidas nas explicações dos professores* [o professor que orientou **R1** e a professora que orientou **R2**], *ele ajudou a gente, ele falou como colocar por escrito as informações do texto* [texto-fonte da resenha].

Ainda é válido dizer que o único trecho do texto de **A2** no qual a professora questionou, com a anotação *quem?*, se a aluna estava referindo-se aos autores ou às partes do texto-fonte, foi no sexto parágrafo de **R2**, no qual **A2** fez menção ao fato de no texto-fonte haver exercícios:

Excerto 109 – trecho extraído de **R2** de **A2**: *Propõe exercícios com texto fragmentado do livro o Cortiço de Aloísio Azevedo com sete questões e proposta de redação, onde relata que nenhuma descrição pode ser completa visto que são infinitos os diferentes aspectos da realidade [...]*.

Ainda, julgamos válido mencionar que **A2** fez uso do recurso das aspas não para citar literalmente as palavras dos autores do texto-fonte, mas para destacar sua opinião, no sentido de tecer uma crítica sobre a lição 33, como é possível verificar no trecho que está no último tópico do texto, intitulado “Comentário”:

Excerto 110 – trecho extraído de **R1** de **A2**: *“se quem é o ignorante aqui sou eu que não estou entendendo ou o escritor deste texto que não se faz entender? repete contorce e repete de novo”*.

Quando perguntamos à aluna, em entrevista, porque usou o recurso das aspas não para fazer citação literal, ela respondeu que utilizou esse recurso para destacar sua opinião sobre o texto-fonte, no sentido de chamar a atenção para um aspecto que achou negativo nele, conforme o excerto abaixo:

Excerto 111 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *eu queria marcar a minha opinião, por isso que eu usei, porque eu queria mostrar mesmo que achei esse texto muito repetitivo.*

Assim, apesar do fato de **A2** ter demonstrado certa dificuldade para empregar os recursos linguístico-discursivos para sinalizar as ideias dos autores do texto-fonte e as partes que o constituem, o que fez com que emergisse a categoria de análise uso de verbo de citação sem indicação do referente, ainda, sim, foi possível observar diferenças em sua escrita, visto que, diferente do que ocorreu no primeiro texto, no qual foi possível observar a ausência quase que total de verbos de citação e expressões para se referir ao autor do texto-fonte e ao seu conteúdo, em **R2** há a ocorrência desses recursos, em virtude do auxílio de **A3**, segundo a aluna. Desse modo, é possível dizer que subjacente a história desse texto e, por conseguinte, do uso que a aluna fez dos recursos linguístico-discursivos está o auxílio de **A3**.

Quando finalmente perguntamos, em entrevista, à aluna os motivos pelos quais não explicitou o sujeito dos verbos de citação, nos deu a seguinte resposta:

Excerto 112 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *eu achei que era melhor não ficar repetindo o autor, o autor direto, daí não coloquei.*

O excerto destacado revela que **A2** adotou a estratégia de não explicitar os sujeitos dos verbos de citação, ou seja, a autoria, por uma questão coesiva: evitar a repetição do referente. No entanto, conforme sinalizamos, essa estratégia deixou o texto confuso, no sentido de esclarecer se os verbos referem-se aos autores do texto-fonte ou às partes da lição resenhada. Nesse sentido, subjacente à história sobre como **A2** mobilizou os verbos de citação em **R2**, está o uso de uma estratégia coesiva, que culminou na emergência da categoria de análise uso de verbo de citação sem indicação do referente.

Já em **R3** é possível notar a presença de sequências descritivas, que visam descrever o que o autor do texto-fonte faz ao longo do artigo. Para tal, a aluna lançou mão do uso dos verbos de citação, como em: *o escritor discute a eliminação da semivogal; relata que estudiosos afirmam; também relata o surgimento do ditongo; ressalta que além dos ditongos; informa que alguns estudiosos*. Além disso, a aluna, em duas passagens do texto, segundo e

nono parágrafos, utiliza a expressão “segundo” para se referir ao pensamento do autor do artigo, conforme o excerto abaixo:

Excerto 113 – trecho extraído de **R3** de **A2**: *Segundo José Edmilson de Sá as mudanças na fala são explicadas por processos diacrônicos [...]; Segundo o escritor, são muitos os trabalhos realizados a cerca dos ditongos crescentes [...].*

Nessa produção, quando comparada a **R1** e **R2**, é possível observar três mudanças na escrita da aluna, a saber: 1) há a ocorrência de citação integral, na qual o nome do autor do texto-fonte é parte da oração, a exemplo de *o autor José Edmilson acredita que*, de modo que a ocorrência desse recurso foi observada em **R1**, mas a aluna utilizou para se referir a outros autores e a teóricos citados pelo autor do texto-fonte; 2) a aluna conseguiu, diferentemente do que fez em **R1**, dividir as responsabilidades enunciativas do autor do texto-fonte das dos outros teóricos que ele cita no artigo, como em *relata que estudiosos afirmam, relata consideração de Paiva que atribui à adjacência da vogal medial como responsável pelo apagamento da semivogal alta*; 3) retoma o autor do texto-fonte de diferentes formas, a exemplo de *o escritor, o autor, José Edmilson de Sá* – dado que não foi observado em **R1**, pois nessa produção não citou o autor do texto-fonte, e em **R2** só usou o substantivo “autor” para referir-se aos produtores do texto-fonte sem, no entanto, referenciá-los por meio de nome próprio ou sobrenome.

Quando perguntamos à aluna, em entrevista, sobre os motivos pelos quais retomou o autor de diferentes formas e como aprendeu, respondeu o seguinte:

Excerto 114 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *pra não ficar repetitivo, porque eu vi no artigo que eu resenhei que o autor faz isso.*

Ou seja, vê-se uma preocupação de **A2**, desde a segunda produção com a coesão de seus textos, no sentido de não deixá-los repetitivos. Assim, essa mudança em **R3**, em comparação aos dois primeiros textos, deve-se ao fato de a aluna ter observado a maneira com a qual o autor do texto-fonte retomou outros teóricos em seu texto, porém não dá para dizer que ela incorporou as diferentes maneiras de citar o autor do texto-fonte por simples imitação,

já que soube falar sobre o efeito de sentido desse recurso: evitar a repetição do nome do referente, o que concorre para coesão textual. Para o questionamento sobre a presença da citação integral em seu texto, **A2** deu a mesma justificativa:

Excerto 115 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *é pra isso mesmo, pra não ficar muito repetitivo, só falando o autor, o autor [...]*.

Já no que diz respeito ao fato de ter delimitado a autoria das ideias do autor do texto-fonte e as ideias dos teóricos citados por ele, a aluna não soube explicar, com clareza, porque fez isso:

Excerto 116 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *[...] na época que escrevi esse texto, eu não lembro muito porque eu mostrei o que diz o autor e o que diz os outros autores que apareceram no texto.*

Assim, é possível dizer que o que está subjacente ao modo com o qual **A2** mobilizou alguns recursos linguístico-discursivos em **R3**, ou seja, à história desse texto, são suas reflexões sobre o texto que serviu de base para que produzisse esse texto, no que diz respeito à forma com a qual o autor do texto-fonte referencia outros autores, bem como uma preocupação com a coesão de texto, no sentido de não deixá-lo repetitivo. Vale salientar que, como ocorreu em **R2**, há passagens do texto nas quais ela inicia a oração sem retomar o autor do texto-fonte, a exemplo de *relata que além dos ditongos, informa que alguns estudiosos, considera que é possível a existência de um núcleo* – o que, em nossa visão, é outra categoria de análise que emergiu dos textos de **A2**: uso de verbo de citação sem retomada do autor, ou seja, diferente das categorias ambiguidade de autoria e uso de verbo de citação sem indicação do referente, a fim de deixar claro se estava referindo-se ao autor do texto-fonte ou às partes do texto, essa categoria deixa claro quem é o referente, no entanto, não há a retomada do nome do autor.

Visto que essas categorias apresentaram-se como recorrentes até aqui, vale salientar que a emergência delas não foi observada pelo professor que solicitou a escrita de **R3**, visto que ele não fez nenhuma observação sobre o texto da aluna, inclusive, não atribuiu

nenhuma menção ao texto. Em nossa visão, isso revela que a omissão dos professores em apontar possíveis inadequações presentes nos textos dos alunos, tendo em vista as convenções da escrita acadêmica, por meio de observações escritas ou de reflexões orais, contribui para que os estudantes apresentem dificuldades de se apropriar, por si só, do saber dizer típico da escrita acadêmica, de modo que, ao longo do processo de letramento acadêmico, esse saber dizer fica na ordem da prática do mistério, a exemplo da terceira produção escrita de **A2**, que embora tenha demonstrado avanços em sua escrita, continuou fazendo uso de verbos de citação sem indicação ou retomada do referente, o que, em sua visão, concorria para a coesão textual, visto que auxilia para evitar a repetição.

O quarto texto da aluna, que teve como fonte o livro *Os natos*, conforme indicado no início deste capítulo, tem quatorze páginas, sendo que há muitos trechos que foram copiados do livro, de modo que essa afirmação pode ser feita em virtude do fato desta pesquisadora já ter feito a leitura dessa obra. Assim, o professor que solicitou a escrita de **R4**, bem como fez no texto de **A1**, apenas colocou a nota da atividade na capa do texto da aluna, de modo que não fez nenhuma observação, indicando que muitos trechos foram copiados. Quando perguntamos à aluna os motivos pelos quais copiou trechos do texto-fonte, sem ao menos tentar reformulá-los, ela respondeu o seguinte:

Excerto 117 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *eu achei a história muito interessante, daí as partes que eu fui achando mais legal eu coloquei no meu texto [...] fazer resenha de livro é mais complicado, porque o livro tem muitas páginas e a gente fica confuso com o que é principal e o que não é pra colocar na resenha.*

Esse excerto da fala de **A2** revela as dificuldades que a aluna tinha em selecionar, em textos muito longos, as informações mais importantes do texto-fonte, construir generalizações e paráfrases, a fim de abranger o conteúdo da obra sem fazer cópia literal, de modo que o fato da aluna ter copiado partes do livro não foi apontado pelo docente que solicitou a resenha, o que, em nossa visão, revela uma omissão em auxiliar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades. Vale lembrar que copiar e articular partes do texto-fonte para resumir é uma prática comum no contexto escolar e que foi reproduzida por **A2**, visto que a aluna, no capítulo quatro, revelou ter tido contato com a produção de resumos em anos anteriores de escolarização.

Nessa produção que, conforme mencionado antes, tem quatorze páginas, **A2** atribui ações ao autor do texto na primeira e na última página. Desse modo, os recursos linguístico-discursivos analisados neste trabalho aparecem apenas nesses dois momentos do texto. Assim, no que concerne aos verbos de citação, observa-se a presença deles para se referir à organização da obra, a exemplo de *a obra possui vinte e oito capítulos*, ao enredo, como em *o enredo parte da divulgação de uma carta*, e para atribuir ações ao autor do texto-fonte, a exemplo de *Beto Junqueira, em uma divertida gincana, faz, Chamou-me atenção o fato de Beto Junqueira sempre usar*. Nota-se, ainda nesses trechos, a ocorrência de citação integral, visto que o nome do autor é parte de pelo menos duas orações.

Nos dois últimos textos analisados da aluna, foi possível observar que ela demonstrou uma tendência em iniciar orações sem retomar o referente, de modo que em **R4** isso ainda ocorreu. O quarto parágrafo, por exemplo, inicia-se com verbo de ação:

Excerto 118: trecho extraído de **R4** de **A2**: *Reforçou sua tese com a seguinte declaração: “Ontem estava a matabichar quando virei barata [...]”*.

O referente da oração reproduzida acima só pode ser recuperado quando relacionamos o quarto parágrafo com o terceiro parágrafo, no qual fica claro de quem é a fala da citação literal que aparece entre aspas, pois é nele que é possível recuperar que foi uma das personagens, Felícia, que reforçou a tese com uma declaração:

Excerto 119: trecho extraído de **R4** de **A2**: *A obra possui vinte e oito capítulos cujo primeiro foi destinado à declaração da professora Felícia [...]*.

Há outra passagem, na última página do texto, que a recuperação do referente também só pode ser feita quando relacionamos os parágrafos, como é possível verificar em:

Excerto 120: trecho extraído de **R4** de **A2**: *Os personagens Mestre Alceu e Gordo-loco com os seus repentistas nos arrebatam à literatura de cordel e até mesmo e aos repentistas com seus desafios. Apresentam vocabulário da Europa, Ásia [...]*.

Ainda, há trechos do texto nos quais não é possível ter clareza se ela referia-se ao autor ou à obra, como é possível verificar no seguinte excerto, que encontra-se na última página do texto:

Excerto 120 – trecho extraído de **R4** de **A2**: *Com uma linguagem simples envolve-nos em uma verdadeira aventura e uma grande brincadeira que se torna a leitura do livro os Natos. Simplesmente nos convoca a aventura na página quarenta e dois não admitindo não como resposta, nos apelida de Agente E!*

Por ser a quarta produção, era esperado que **A2**, à medida que foi produzindo os textos, passasse a explicitar os referentes dos verbos de citação, porém, talvez pelo fato dos professores que solicitaram as resenhas não terem chamado a atenção para esse aspecto recorrente nos textos de **A2**, ela continuou construindo orações sem fazer a retomada do referente, o que compromete não só a coesão do texto, mas pode gerar ambiguidade de autoria, no que concerne à divisão de responsabilidades enunciativas. Desse modo, tendo em vista as produções de **A2**, pode-se afirmar que o processo de referenciação ficou, até aqui, como uma dimensão pertencente à instituição da prática do mistério, visto que os professores não chamaram a atenção da aluna para esse aspecto.

Em **R4**, ainda é possível observar a emergência de uma citação literal entre aspas, para retomar a fala de uma personagem do livro, porém, sem a indicação do número da página de onde foi retirada. Assim, quando perguntamos a aluna sobre os motivos pelos quais colocou um trecho da fala da personagem Felícia entre aspas, a resposta que obtivemos foi a seguinte:

Excerto 121 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *foi para mostrar que era a fala da personagem Felícia, porque o livro traz várias personagens [...].*

Esse trecho demonstra que a aluna ainda não tinha conhecimento de todos os efeitos de sentido da citação literal, principalmente, no que concerne ao efeito de retomar o pensamento do autor. Sendo assim, parece que ela usou esse recurso com a intenção de diferenciar a fala da personagem Felícia das falas dos demais personagens.

Com base na análise, é possível dizer que subjacente à história de **R4**, bem como a forma com a qual ela incorporou os recursos linguístico-discursivos a essa produção, está: a omissão, por parte do professor que solicitou a resenha e de outros professores, de ensinar como é possível construir paráfrases, a fim de reformular o texto-fonte para não fazer cópia; a omissão de não apontar que a falta de explicitação dos referentes dos verbos de citação pode gerar ambiguidade de autoria das ideias presentes na resenha; e o desconhecimento dos efeitos de sentido da citação literal, no sentido de usá-la para retomar o pensamento do autor do texto-fonte, e como fazê-la segundo as convenções da escrita acadêmica. Vale salientar que a omissão de ensinar ou de refletir sobre esses aspectos do texto da aluna revela-se na ausência de observações escritas sobre **R4**, pois o professor que solicitou a resenha não fez nenhuma observação sobre esse texto, apenas atribui nota.

Conforme dito anteriormente, **A2** e **A3** produziram **R5** com base no livro “Introdução à literatura no Brasil”, de Afrânio Coutinho. Assim, em termos de uso de recursos linguístico-discursivos, é possível observar a presença de verbos de citação e citação integral, nos parágrafos nos quais **A2** tentou fazer um percurso histórico da crise do método histórico, mencionando o autor do texto-fonte e atribuindo-lhe ações, a exemplo de *Coutinho expõe*, *Coutinho informa*. Além disso, **A2** fez menção ao pensamento do autor, através do uso da expressão “segundo”, como em:

Excerto 122 – trecho extraído de **R5** de **A2**: *O estudo da história literária dentro da perspectiva do método histórico, segundo Coutinho, tomou outras direções.*

Nos três últimos textos analisados de **A2**, observamos que ela atribuiu ações aos autores dos textos-fonte sem retomar o referente, iniciando os parágrafos com verbos de citação, de modo que dos trinta e oito parágrafos que compõem **R5** quatorze são iniciados com verbos de citação sem a retomada do referente, Afrânio Coutinho, a exemplo de: *relata que a crise, afirma que o marco, apresenta como análise exata, reconhece as contribuições dos estudos extraliterários*. Por esse aspecto ser tão recorrente nos textos de **A2**, seria de se esperar que os professores chamassem a atenção da aluna, por meio de observações no corpo do texto, para esse dado. A professora que solicitou a escrita de **R5** também não chamou atenção para esse aspecto do texto, que interfere, conforme dito anteriormente, na coesão do texto e, por conseguinte, na progressão textual, bem como pode gerar ambiguidade na autoria

das ideias expressas no texto. Quando perguntamos os motivos pelos quais, na quinta produção, ainda não retomava o referente dos verbos em início de parágrafos, ela respondeu que:

Excerto 123 – trecho extraído da entrevista semiestruturada com **A2**:
achava que não precisava, porque eu já falo do autor em outros parágrafos. E eu nem melhorei nisso, né? Acho que porque não me corrigiram, [...] aí eu achei que tava certo só começar com o verbo sem o nome do autor.

O relato acima indicia a ausência de ensino sobre a necessidade de, na resenha, retomar o autor do texto-fonte em diferentes passagens do gênero e de diferentes formas, pois, em um primeiro momento a aluna adotou a estratégia de não explicitar ou retomar o referente para seu texto não ficar repetitivo. Já nesse segundo momento da entrevista, ela julgava não ser necessária a retomada do autor do texto-fonte, uma vez que o mencionou em passagens anteriores do texto, o que indicia a pressuposição de que o leitor poderia recuperá-lo ou inferir a autoria do texto que serviu de base para a resenha.

Observa-se, ainda em **R5**, a manutenção da preocupação em dividir as responsabilidades enunciativas, por meio do uso de verbos de citação, do autor do texto-fonte e a de outros autores citados por ele, o que é possível de ser verificado no excerto abaixo:

Excerto 124 – trecho extraído de **R5** de **A2**: *Coutinho expõe as críticas de Van Tieghem que fundamentam a revolta do método histórico [...], Cita Rene Wellek para apresentar os seis tipos de histórias literárias existentes desde o Renascimento [...].*

Assim, comparando **R5** com **R4**, verificamos também a manutenção de citações integrais e literais. No que tange às citações literais, elas aparecem em **R5** de forma diversa a forma com a qual apareceram em **R4**, pois, na quinta produção, aparecem tanto integradas ao texto quanto recuadas do corpo do texto. Nos dois casos, **A2** não empregou recursos linguístico-discursivos que pudessem estabelecer relação entre as citações literais e o pensamento do autor do texto-fonte, como é possível observar no quinto parágrafo de **R5**:

Excerto 126 – trecho extraído de **R5** de **A2**: *A técnica do trabalho foi rotulada de positivismo. Dualizou-se na escola histórica alemã - que acreditava que os produtos do espírito eram provenientes do “gênio do povo”, e a escola positivista de matriz francesa que fundamentava os estudos nas ciências naturais cujas pesquisas buscavam explicar o condicionamento dos fatos do espírito. “O conceito positivista a mim parece muito técnico, objetivo, formal, mais apropriado a textos Científicos, tinha uma conveniência de dominação enquanto que nós fomos os dominados”.*

Nos trechos acima, é possível confirmar que a aluna não relaciona as citações ao pensamento do autor do texto-fonte, de modo que elas ficam “soltas” no texto. Além disso, na primeira citação, talvez pelo fato de não saber fazer citação não integral, visto que não observamos a incidência desse recurso nos outros textos, não dá para saber, sem o auxílio do texto-fonte, se a citação é do autor do livro ou de outro autor, justamente pelo fato da aluna não ter colocado a referência de onde retirou a citação, o que, do nosso ponto de vista, fez com que emergisse da quinta produção de **A2** outra categoria de análise não prevista neste trabalho, tendo em vista as características da escrita acadêmica, a saber: citação literal recuada do corpo do texto e entre aspas sem indicação da autoria e outros dados bibliográficos (ano da publicação e página da qual retirou o trecho citado).

Já em outra tentativa de fazer citação literal recuada do corpo do texto, há a indicação do autor e do número da página, porém sem a indicação do ano da publicação, ou seja, outra categoria de análise, citação literal recuada do corpo do texto com indicação do autor e da página, sem o ano da publicação, como é possível observar no excerto abaixo:

Excerto 127 – trecho extraído de **R5** de **A2**: *“O problema das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural, mas nos mesmos termos das outras literaturas americanas, isto é a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento”. Alfredo Bossi. Pg.11.*

Vale salientar que, em diferentes momentos do texto, há a presença de outras citações literais semelhantes à citação acima, conforme os excertos abaixo:

Excerto 128 – trecho extraído de **R5** de **A2**: *“Assim, o objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra literária” Roman Jakobson pg. 15.*

Excerto 129 – trecho extraído de **R5** de **A2**: *“A obra literária só existe através do ato cognitivo do seu leitor, configurando-se, portanto como um “objecto” mental que só possui existência física sob a forma de engramas, isto é, sob a forma dos elementos eletroquímicos da actividade do cérebro”. Vitor Manuel de Aguiar e Silva. Pg.19.*

O fato de a aluna não utilizar um verbo ou qualquer outra expressão para introduzir o discurso desses autores, a fim de relacioná-lo às ideias do autor do texto-fonte, não permite saber se ela consultou outras obras para redigir o texto ou se esses autores foram citados pelo autor do livro. Vale salientar que, comparando essa produção com a anterior, a aluna mencionou o nome do autor da citação e o número da página da citação, porém isso não foi feito nas citações literais presentes em **R4**. Embora não tenha colocado, após a citação, os sobrenomes dos autores em caixa alta, seguidos do ano da publicação e número da página entre parênteses, conforme as orientações da ABNT e manuais de metodologia do trabalho científico, consideramos a presença dessas citações literais não só como uma diferença na escrita da aluna, tendo em vista **R4**, mas também como a emergência de uma categoria de análise não prevista nesse trabalho e, além disso, uma aproximação com as convenções da escrita acadêmica, no que concerne à divisão das responsabilidades enunciativas em gêneros acadêmicos, visto que as citações literais presentes na quinta produção dela assemelha-se, em alguma medida, com a forma de citação prevista na escrita acadêmica.

Quando perguntamos à aluna os motivos pelos quais, em algumas citações literais, tinha mencionado o nome do autor e o número da página e em outras não, respondeu que, conversando com **A3**, ele

Excerto 130 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *disse, na época, que na resenha podia citar trechos dos textos e até de outros*

teóricos colocando entre aspas e o número da página, daí eu pensei que podia ser das duas formas, que não tinha problema.

Assim, subjacente à história da quinta produção da aluna e, por conseguinte do uso que faz de alguns recursos linguístico-discursivos não previstos neste trabalho, encontra-se novamente a interferência de **A3**, no sentido de mostrar como seria possível fazer citações literais, e isso pode ser comprovado quando comparamos a quinta produção da aluna com a de **A3**, pois em seu texto também há citações literais, seguidas do número da página, só que entre parênteses:

Excerto 131 – trecho extraído de **R5** de **A3**:[...] *o autor inicia apresentando as metodologias e as conceituações para o estudo da história literária considerando que:*

“Está superada a mentalidade que se recusa a encarar a questão metodológica e conceitual, no que concerne à historiografia literária, limitando-a ao inventário e armazenagem de fatos do passado literário. O que caracteriza o estado atual da questão não é a fuga ao método, porém a crise de métodos” (p.07).

Em outras palavras, observa-se que as citações literais presentes no texto de **A2** assemelham-se em três aspectos com as citações presentes no texto de **A3**, a saber: apresentam-se entre aspas, destacadas do corpo do texto e com o número da página, o que revela que a aluna apropriou-se, mesmo que de forma parcial, da explicação de **A3**, no que concerne a forma com a qual as referências deveriam ser feitas, segundo o ponto de vista dele. Vale salientar que, no vigésimo quinto parágrafo do texto de **A2**, onde encontra-se uma citação literal sem o número da página, há uma observação da professora com a seguinte configuração: *p. ?*. Essa observação detona que a professora quis questionar a ausência da indicação do número das páginas das citações, visto que, em algumas citações literais, a discente indicou as páginas e em outras, não, conforme mencionado anteriormente.

Além dessa observação, há outra na qual a professora elogia o texto, dizendo que ela precisava promover alguns reajustes no texto, para que se tornasse uma resenha. Porém, a observação não indica quais são esses reajustes:

Excerto 132 – observação escrita da professora que solicitou **R5**: *você está no caminho certo. Apresentou um texto bem elaborado, com ideias claras, só necessita de alguns reajustes para se tornar uma resenha completa.*

Vê-se nesse trecho a emergência da prática do mistério, visto que a observação da professora não dá conta de esclarecer quais são os reajustes que a aluna precisava promover no texto para que se tornasse uma resenha, bem como a emergência do modelo das habilidades, pois, subjacente à observação da professora está a ideia de que a aluna, por si só, pudesse ler e detectar todos os problemas de seu texto, a fim de resolvê-los e, então, redigir um texto que pudesse ser considerado uma resenha. Assim, em torno da história desse texto está o auxílio de **A3**, a omissão da professora em apontar os problemas existentes nele, no que concerne ao processo de referenciação e às citações literais, bem como a emergência da prática do mistério e a emergência do modelo das habilidades.

Na sexta produção de **A2**, cujo objeto foi o livro ‘Macunaíma’, de Mário de Andrade, observa-se a manutenção dos verbos de citação para indicar as ações do autor e para referir-se à obra, como em *o autor ironiza, o livro teve por base contos do folclore nacional*; citação integral, *Mario de Andrade utiliza-se*; e, novamente, citação literal entre aspas, mas sem indicação de autoria e dados bibliográficos, como em *“Somente sua cabeça permanece como de um pia”*. Desse modo, observa-se que, em **R6, A2** realizou operações que, de algum modo, já havia realizado nas duas últimas produções. Vale ressaltar que, na parte do texto destinada ao resumo da obra, ela iniciou as orações com verbos sem retomar o referente, bem como fez em outras resenhas, o que também revela a manutenção desse recurso que emergiu das produções da aluna (uso de verbo de citação sem indicação ou retomada do autor).

No que concerne à diferença em relação às demais produções, verifica-se em **R6** uma tentativa de incorporar ao texto informações que não estão no texto-fonte, sendo que isso pode ser verificado no seguinte trecho:

Excerto 133 – trecho extraído de **R6** de **A2**: *O livro teve por base contos do folclore nacional escrito muitas vezes com linguagem coloquial e até mesmo regional.*

Consideramos o excerto acima como uma tentativa de dialogar com outras informações, porque a aluna não deu as referências de onde extrai essa informação, o que gerou ambiguidade de autoria, visto que, só pela leitura do trecho, não dá para saber se é uma opinião da aluna, do autor do texto-fonte ou de outros autores. Assim, perguntamos a ela, em entrevista, a origem da informação que diz que o livro foi escrito com base em contos do folclore brasileiro:

Excerto 134 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *eu li isso em um livro de literatura brasileira.*

Diante da resposta de **A2**, perguntamos os motivos pelos quais não citou o autor do texto do qual retirou a informação e obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 135 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *não tinha muita segurança pra fazer isso, pois ninguém ensinou pra gente [...].*

Essa tentativa de incorporar ao texto a voz de outros autores pode ser considerada como um ganho na escrita de **A2**, sendo que não foi melhor sucedida em virtude da aluna não ter segurança para fazer isso, conforme seu relato. Essa insegurança ficou subjacente à história de **R6**, bem como a manutenção de recursos linguístico-discursivos já presentes nas produções anteriores.

Assim, tendo em vista as seis produções de **A2**, as categorias de análise e nossa primeira pergunta de pesquisa, o quadro seguinte traz uma síntese de quais foram os recursos linguístico-discursivos presentes nessas produções e a forma com a qual ela os incorporou aos textos:

Resenhas	Recursos linguístico-discursivos
R1	Verbos de citação e citação integral para referir-se aos autores citados pelo autor do texto-fonte e a outros autores não citados por ele. Uso da expressão “segundo” para introduzir o pensamento de um autor não citado pelo autor do texto-fonte.
R2	Verbo de citação para fazer menção aos autores e à organização do texto-fonte. Uso da expressão “segundo” para introduzir o pensamento dos autores do texto-fonte.
R3	Verbo de citação, expressão e citação integral para fazer menção ao pensamento do autor do texto-fonte e atribuir-lhe ações.
R4	Verbo de citação para referir-se à organização da obra, ao enredo do romance e atribuir ações ao autor do texto-fonte. Citação integral para fazer menção ao autor do texto-fonte.
R5	Verbo de citação e citação integral para fazer menção e atribuir ações ao autor do texto-fonte, bem como dividir as responsabilidades do autor do texto-fonte, das de autores citados por ele e das de outros autores não citados no texto-fonte.
R6	Verbo de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte e uso de citação integral para mencioná-lo. Uso da expressão “segundo” para retomar o discurso do autor do texto-fonte

Quadro 7: síntese dos recursos-linguístico discursivos presentes nas resenhas de A2.

O presente quadro revela que, nas produções de **A2**, os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes são os verbos de citação e a citação integral e, numa menor proporção, o uso da expressão “segundo”. Bem como ocorreu nos textos de **A1**, em alguns textos de **A2** esses recursos foram mobilizados com efeito de sentido pretendido na resenha

(fazer menção ou introduzir o pensamento dos autores do texto-fonte ou ainda, atribuir-lhes ações, como é o caso dos verbos de citação), porém, em outros textos, tanto os verbos de citação quanto a expressão “segundo” e a citação integral serviram para mencionar os teóricos citados pelo autor do texto-fonte e outros teóricos, o que não seria um problema caso a aluna tivesse citado o autor do texto-fonte e explicitado as relações entre ele e os outros teóricos. O fato de não ter mencionado o autor do texto-fonte em **R1**, por exemplo, fez emergir no texto de **A2** uma categoria de análise também observada no texto de **A1**, a ambiguidade de autoria, visto que, ao menos nessa produção, não é possível, determinar, com clareza, só pela leitura, quem é o autor do texto que serviu de base para a resenha. A emergência de outras categorias de análise também foi observada nos textos de **A2**, principalmente, no que diz respeito à explicitação ou à retomada dos referentes dos verbos de ação e às tentativas de fazer citação literal, como é possível observar no quadro que segue:

Resenhas	Recursos linguístico-discursivos que emergiriam dos textos de A2.
R1	Ambiguidade de autoria por não ter citado o autor do texto-fonte. Referência a material extratextual, introduzida pela expressão “segundo”, sem indicação dos dados bibliográficos (ano da publicação e página). Citação literal entre aspas sem indicação do autor e outros dados bibliográficos (ano de publicação e número da página). Uso de verbo de citação sem indicação ou retomada do referente.
R2	Uso de verbo de citação sem a retomada do referente, a fim de esclarecer se estava referindo-se ao autor ou às partes do texto-fonte.
R3	Uso de verbo de citação sem a retomada do autor do texto-fonte.
R4	Uso de verbo de citação sem a retomada do autor do texto-fonte. Ambiguidade de autoria em decorrência da falta de explicitação dos referentes dos verbos de citação. Citação literal entre aspas sem indicação de dados bibliográficos (número da página).

R5	Uso de verbo de citação sem retomada do autor do texto-fonte. Citação literal recuada do corpo do texto e entre aspas sem indicação de autoria e de outros dados bibliográficos (ano da publicação e página). Citação literal recuada do corpo do texto e entre aspas com indicação do autor e número da página, mas sem o ano da publicação.
R6	Uso de verbo de citação sem retomada do autor do texto-fonte. Ambiguidade de autoria ao citar material extratextual. Citação literal entre aspas sem indicação do autor e de outros dados bibliográficos (ano da publicação e página).

Quadro 8: síntese dos recursos-linguístico discursivos que emergiram dos textos de A2.

Vemos a emergência desses recursos não previstos nesta tese e que fogem às convenções da escrita acadêmica, bem como a forma com a qual **A2** os mobilizou em seus textos, não só como o desconhecimento parcial sobre como poderiam ser incorporados às resenhas de forma mais eficiente, mas como tentativas da aluna em aplicar as convenções desse tipo de escrita aos seus textos e dar conta da tarefa que lhe foi solicitada. Desse modo e tendo em vista os relatos da aluna, essas tentativas deram-se a partir da observação que fez, ao longo do curso, nos textos que leu para as disciplinas do curso de Letras, do auxílio de **A3** e da crença, no que diz respeito ao uso dos verbos de citação sem explicitação ou retomada dos referentes, que estava evitando que suas produções escritas ficassem repetitivas ou, ainda, que o leitor dos textos seria capaz de inferir a autoria dos textos-fonte das resenhas, uma vez que os autores dos textos-fonte foram mencionados em algumas passagens das resenhas. Ou seja, a não explicitação ou retomada dos autores dos textos-fonte, na visão da aluna, era uma estratégia coesiva para evitar a repetição.

Assim, bem como **A1**, **A2** adotou nas entrevistas um discurso que culpabilizava os professores pela falta de ensino desses recursos. Conforme dito anteriormente, temos claro que, quando trata-se do ensino de gêneros, nem todas as dimensões deles são passíveis de ficarem claras ou serem ensinadas em virtude da história de letramento dos sujeitos envolvidos nesse processo, dos entraves do currículo, da instituição, das crenças dos professores, no que diz respeito aos aspectos que devem ou não serem contemplados nesse tipo de ensino, da forma com a qual cada aluno aprende e cada professor ensina, entre outros aspectos. Porém, por ser uma categoria tão recorrente no texto de **A2**, o uso de verbos de

citação sem a explicitação ou retomada do referente, poderia ter sido dada uma atenção maior às suas produções escritas, através de anotações sobre esses textos, visto que parece que alguns textos, devido à ausência de anotações, não foram lidos ou corrigidos. Assim, na próxima seção, encontra-se a análise das resenhas produzidas por **A3**.

5.2.3 Análise das resenhas produzidas por **A3**

A primeira resenha produzida por **A3**, tendo por base o artigo “As contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa”, demonstra o uso de alguns recursos linguístico-discursivos com o efeito de sentido pretendido na resenha, pois o aluno conseguiu delimitar as ideias do autor do texto, atribuindo-lhe ações ao utilizar verbos de citação, como em “o autor analisa que”, “o autor reforça”, “o autor quis demonstrar”, bem como citações integrais, nas quais o nome do autor ou sobrenome é parte integrante da oração, para introduzir uma ação do autor do texto-fonte, como é possível observar no excerto abaixo:

Excerto 136 – trecho extraído de **R1** de **A3**: *O Prof. Iran F. de Melo destaca, ainda, a concepção de linguística que revela a variação sociocultural do falante e econômica do falante [...].*

Além disso, **A3** promoveu a divisão entre o que diz o autor do texto-fonte e os autores citados no artigo, o que pode ser observado em trechos do quarto e do quinto parágrafos de **R1**:

Excerto 136 – trecho extraído de **R1** de **A3**: *Mas esse é apenas um aspecto da questão, que poderia modificar a visão deste ensino, ocorre que para se chegar a esse conceito, há que se considerar o aprendizado do próprio professor para ver se ele acompanhou “as contribuições da linguística”. Para isso, o autor, relaciona as correntes linguísticas mais expressivas e que vão dar um “norte” ou um “nó” na cabeça do professor. Historicamente, começa pelo “pai” de todos Ferdinand de Saussure, que se baseou para a sua investigação linguística um sistema de língua fechado considerado a forma sonora das palavras – estrutura e som [...].*

No excerto acima, é possível verificar que o emprego de verbos de citação, entre outras palavras (*para isso, historicamente*), auxilia na compreensão de que o autor do texto-fonte da resenha fez uma revisão dos principais estudos desenvolvidos na Linguística, recorrendo aos trabalhos de alguns teóricos da área, aos quais cita em seu artigo, para mostrar como esses estudos colaboraram para o ensino de língua materna.

No que concerne às citações literais, elas também aparecem no texto de **A3**. Embora não tenha colocado o número da página de onde retirou a citação, o aluno deixa claro que o conteúdo que está entre aspas pertence ao autor do texto-fonte, como é possível verificar no seguinte trecho extraído do quarto parágrafo do texto de **A3**:

Excerto 137 – trecho extraído de **R1** de **A3**: *O autor reforça essa ideia de interação com a seguinte frase: “...um texto depende do grau de interpretabilidade que damos a ele de acordo com demandas sociais específicas” a que o autor chama de função comunicativa.*

A retomada do autor, seguida de verbo de citação antes e depois da citação literal integrada ao texto, deixa claro que as palavras que estão entre aspas são do autor do artigo, porém o aluno não fez esse tipo de citação seguindo as convenções da escrita acadêmica e dos manuais de metodologia, o que fez com que emergisse, de seu primeiro texto, a seguinte categoria de análise: citação literal entre aspas com indicação de autoria, mas sem indicação de outros dados bibliográficos (número da página). Talvez essa categoria tenha ocorrido na primeira resenha de **A3** pelo fato dele, no momento da produção do texto, não saber fazer citações não integrais, na qual o nome do autor aparece entre parentes, seguido das indicações bibliográficas.

Neste trabalho, não estamos analisando a forma com a qual os participantes da pesquisa delimitam suas posições frente às ideias do autor do texto-fonte. No entanto, vale ressaltar que **A3** conseguiu textualizar, logo no primeiro parágrafo do texto, o diálogo com o artigo resenhado, demonstrando qual era sua opinião sobre as dificuldades subjacentes ao ensino de redação na escola, conforme indicia o excerto a seguir:

Excerto 138 – trecho extraído de **R1** de **A3**: *As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa, o artigo do Prof. Ivan Ferreira de Melo (doutorando em Língua Portuguesa pela USP) para*

a revista Língua Portuguesa – Conhecimento e Prática – expõe a dificuldade, desde sempre, do ensino de redação nos primeiros anos escolares. Dificuldades enfrentadas não só pelos alunos, mas infelizmente, também, por professores que desconhecem como aplicarem essa parte do ensino da língua portuguesa, ficando o aluno sem saber o que “colocar no papel” e deixando um “branco”, literalmente, na cabeça e no papel”.

O trecho acima também indicia que o aluno seguiu as recomendações do professor que orientou a produção da primeira resenha, visto que articulou resumo do texto-fonte com comentário. Além disso, embora não seja nosso foco de pesquisa, nota-se no texto de **A3** coesão entre as partes do texto, bem como a progressão textual, que pode ser observada no início do sétimo e oitavo parágrafos do texto, com as expressões “em sua exposição histórica O Prof. Iran F. Melo coloca” e “com essa exposição histórica, o autor quis demonstrar”.

Observa-se ainda que o aluno não usou expressões como “segundo”, “conforme” para relatar o discurso do autor do texto-fonte, bem como não fez citações não integrais, sendo que a ausência dessas categorias foi percebida pelo aluno, quando retomamos a pergunta se ele conseguia perceber alguma diferença em sua escrita, a partir da comparação desse texto com os demais que produziu durante o curso:

Excerto 139 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: [...] *eu não usei [referindo-se ao primeiro texto que produziu] as palavras segundo, de acordo e outras nesse texto, porque foi a minha primeira resenha, mas depois fui observando melhor outras resenhas nas minhas pesquisas e comecei a usar [...].*

Assim, subjacente à história desse primeiro texto de **A3** está, principalmente, a história de letramento desse aluno e o fato dele ter ido além do que o professor tentou ensinar sobre a produção de resenha, conforme sinalizado no quarto capítulo. Ou seja, o aluno mobilizou, em seu texto, alguns recursos linguístico-discursivos com os efeitos de sentido pretendidos na resenha, porque realizou pesquisas em manuais e sites da *internet* sobre como produzir resenhas, já que, em suas palavras, o ensino que ele e seus colegas tiveram em sala de aula sobre o gênero em questão não foi suficiente para produzi-lo. Desse modo, conforme

apontado no quarto capítulo deste trabalho, a aprendizagem do gênero se deu pelo esforço do aluno em querer aprender. Além disso, na seção na qual analisamos as histórias de letramento dos participantes da pesquisa, o aluno deixou claro que tinha uma relação mais próxima com a escrita, visto que é poeta e por ter tido, por parte do pai, um estímulo à leitura e à escrita desde muito cedo.

Antes de passar à análise de **R2**, vale reforçar que nesta pesquisa entendemos a produção da resenha, bem como de qualquer outro gênero acadêmico, como uma atividade complexa, na qual o escrevente precisa contextualizar, identificar, compreender, avaliar, comparar e criticar um ou mais textos-fonte, porém, entendemos também, que apenas essas operações não bastam para o sucesso na produção do gênero, visto que o aluno precisa demonstrar a capacidade de organizar os gêneros acadêmicos em unidades retóricas típicas e textualizar essas unidades, deixando claro, no corpo do texto, as responsabilidades enunciativas dos autores com os quais dialoga, pois, caso não consiga fazer isso, terá sua participação no contexto acadêmico limitada. Para que essa participação seja efetiva acreditamos, entre outros fatores, que os alunos precisam ter suas histórias pregressas de letramento consideradas, ter voz no contexto acadêmico (LILLIS, 1999) e um ensino que incida sobre os efeitos de sentido de recursos que concorrem para a textualização das unidades retóricas e das responsabilidades enunciativas em gêneros acadêmicos, conforme preveem os estudos de Swales (1990), de outros expoentes dos ESP e dos ERG e dos Letramentos Acadêmicos (WINGATE, 2012).

Assim, em R2, no que concerne à presença de recursos linguístico-discursivos para marcar as ideias do texto-fonte, o aluno mobilizou diversos recursos que se referem:

- a) aos autores, com o emprego de verbos de citação e citação integral, como em

Excerto 140 – trechos extraído de **R2** de **A3**: *José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (Platão e Fiorin) escreveram o livro; os autores, além de criarem um aprendizado agradável, abrem para o leitor uma nova forma de ver e ler o mundo; Platão e Fiorin “dissecam” o texto dando bons exemplos de como comentar um texto;*

- b) à voz dos autores, por meio do uso de expressão seguida de citação literal, como em:

Excerto 141 – trecho extraído de **R2** de **A3**: [...] *segundo os autores a narração é caracterizada por “uma relação de anterioridade e posteridade”;*

c) às partes do texto-fonte, por meio do uso de verbos de citação, a exemplo de:

Excerto 142 – trecho extraído de **R2** de **A3**: *E, claro, uma lição não pode passar sem Exercícios e estes não faltaram no presente, capítulo, trata-se de um trecho de O cortiço de Aluísio Azevedo [...].*

Assim, conforme foi observado na segunda produção de **A1** e **A2**, no segundo texto de **A3** há mudanças em relação ao uso de recursos linguístico-discursivos, visto que no primeiro texto o aluno não fez uso de expressões para introduzir o pensamento do autor do texto-fonte. Em **R2**, ele incorpora a expressão “segundo” ao texto para introduzir uma citação literal, porém essa citação não vem seguida da indicação de outros dados bibliográficos, o que entendemos como a manutenção da categoria observada em **R1**, citação literal com indicação do autor, mas sem outros dados bibliográficos (ano da publicação e página), talvez pelo fato do aluno, no momento da produção desse texto, não ter observado, em suas pesquisas, a ocorrência de citação não integral.

Quando questionamos **A3**, em entrevista, sobre essa ocorrência, tendo em vista que não apareceu em **R1**, o aluno disse que, antes de produzir **R2**, leu outras resenhas e notou o uso dessas “formas”:

Excerto 143 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: [...] *eu li outras resenhas antes de fazer essa, para ver como que se fazia a resenha com a separação de resumo e do comentário, e vi que dava pra colocar essas formas de citar os autores para mostrar que a ideia que tá no texto é deles, não minha, mas eu coloquei a minha também [...].*

Embora o aluno tenha visto a ocorrência desses recursos em outras resenhas que leu, motivado por saber mais sobre o plano global socializado pela professora que solicitou a

escrita de **R2**, não dá para dizer que ele os mobilizou na resenha apenas por ter observado como se projetaram em outros textos, visto que, soube dizer qual é o efeito de sentido deles: *citar os autores para mostrar que a ideia que tá no texto é deles, não minha*. Vale ressaltar que o aluno, no momento da entrevista, não apenas valorizou o fato de ter aprendido, em suas leituras e pesquisas, a citar os autores, mas também o fato de diferenciar sua opinião da opinião dos autores.

Assim, com base na análise de **R2** de **A3** é possível dizer que a dinamicidade do uso de recursos linguístico-discursivos contribui para a clareza na textualização da divisão de responsabilidades enunciativas, tanto da voz do aluno quanto da voz dos autores, para a coerência e para que a leitura de **R2** pudesse ser feita sem o auxílio do texto-fonte. Em nosso ponto de vista, ao demonstrar compreensão sobre o uso desses recursos, o aluno demonstrou condições de participar ativamente da construção do saber acadêmico, que ocorre, entre outras coisas, pela leitura crítica dos textos de membros mais experientes desse contexto (SWALES, 1990). Essa participação torna-se ativa ao passo que o aluno desenvolve a capacidade em expressar opiniões de forma consistente nos gêneros que produz, e isso, de algum modo, pode ser observado na resenha de **A3**, visto que, em diferentes passagens do texto, avaliou o conteúdo do texto-fonte, diferenciando sua opinião do pensamento dos autores do texto-fonte, conforme é possível verificar também no segundo capítulo desta tese.

Trazendo o conceito de história do texto (LILLIS, 2008) para as mudanças observadas no texto do aluno, no que concerne à produção de **R2**, quando comparada à **R1**, elas devem-se mais uma vez a vontade do aluno em ir além do que foi socializado em sala de aula, através da leitura e da pesquisa sobre o gênero, tendo como motivação o plano global da resenha socializado pela professora que solicitou a escrita de **R2**.

A terceira produção de **A3**, diferente das primeiras produções, parece estar mais presa ao conteúdo do texto-fonte, visto que, embora não seja o foco de nossa pesquisa, não há muitas sequências nas quais o aluno expressou seu ponto de vista sobre o texto-fonte. Na verdade, a única passagem na qual o aluno expressou sua opinião, de maneira clara, encontra-se no último parágrafo, destinado à avaliação (unidade retórica 3 da resenha, conforme o quadro presente no capítulo dois desta pesquisa) e recomendação da leitura do texto-fonte aos possíveis leitores (unidade retórica 4 da resenha, conforme o quadro presente no segundo capítulo deste trabalho):

Excerto 144 – trecho extraído de **R3** de **A3**: *O artigo do Prof. Edmilson Sá é recomendado aos estudantes do curso de Letras e interessados na evolução da Língua Portuguesa, especialmente por tratar-se de importante abordagem no estudo da Linguística.*

Para apresentar o conteúdo do artigo (unidade retórica 2 da resenha, conforme quadro presente no segundo capítulo desta tese), **A3** lançou mão de sequências descritivas, sendo que, nessas sequências, mobilizou recursos linguístico-discursivos para referir-se: ao autor do texto-fonte, utilizando verbos de citação, como em “*neste artigo, o autor analisa a oralidade*”, “*Edmilson Sá, ainda apresenta estudos*”, e expressões, como em “*diante dessas exposições o Prof. Edmilson conclui*”; às partes do texto-fonte, com verbo na voz passiva, a exemplo de “*outros trabalhos sobre a redução de ditongo são apresentados*”.

Além disso, para referir-se às ações do autor do artigo, **A3** usou citação integral, na qual o nome ou sobrenome do autor é parte da oração, com verbos no gerúndio seguidos de citação literal, marcada pelas aspas, mas sem indicação de outros dados bibliográficos, como é possível observar no excerto abaixo:

Excerto 145 – trecho extraído de **R3** de **A3**: *Edmilson Sá, ainda apresenta estudos históricos de recorrentes casos apresentados no latim vulgar e clássico, justificando a “redução à tonicidade da palavra...”, exemplificando “caecu/cego [...].*

O aluno, ainda, bem como fez em **R1**, dividiu em **R3** as responsabilidades enunciativas do autor do texto-fonte e dos teóricos citados no artigo, por meio do uso de verbo de citação e expressão, como é possível verificar nos fragmentos retirados do terceiro e quarto parágrafos do texto:

Excerto 146 – trecho extraído de **R3** de **A3**: *Outros trabalhos sobre redução do ditongo são apresentados: como a redução do ditongo ou, estudo feito por Câmara Jr. [...] E, a redução do ditongo ei, segundo a Profa. Leda Bisol [...]. O autor cita, também, Paiva que apresenta a atuação do OCP [...].*

Assim, na terceira produção de **A3** só não observamos a ocorrência de citação não integral ou ao menos a tentativa de fazê-la. Questionado a esse respeito e sobre o fato de não ter expressado tanto sua opinião sobre o texto-fonte de **R3**, o aluno deu a seguinte resposta:

Excerto 147 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *na outra resenha [se referindo a **R2**] por eu conhecer mais o assunto me senti mais tranquilo para colocar mais a minha visão, nesse texto achei o assunto um pouco mais complicado, por isso tentei ficar mais no texto mesmo. [...] Eu ainda não sabia bem como fazer referência colocando o nome do autor entre parenteses [...].*

Desse modo, se formos considerar esses dois aspectos como uma mudança na escrita de **A3**, quando comparamos as três produções, é possível dizer que se deu em virtude do fato do aluno não ter segurança para opinar sobre o assunto do texto-fonte e ter assumido não saber fazer citação não integral, no momento em que produziu a terceira resenha. Ainda, é válido dizer que o professor que solicitou a escrita de **R3** não fez nenhuma observação no texto de **A3** nem atribui nota, o que foi percebido pelo aluno, quando disse, durante a entrevista, que:

Excerto 148 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *olha, nesse texto [referindo-se a **R3**] o professor nem a nota colocou ou alguma observação se está bom ou ruim, assim, fica complicado ver se estamos no caminho certo, se estamos melhorando [...] por isso que corro atrás de como fazer sozinho.*

Assim, fica também subjacente à história da terceira produção de **A3** a emergência da prática do mistério, refletida na ausência de observações ou correções sobre **R3**, o que, em sua opinião, contribuiria para saber se estava ou não no caminho certo, no que diz respeito à produção do gênero.

No tocante ao uso de recursos linguístico-discursivos em **R4**, que teve como texto-fonte o livro “Os Natos”, **A3** continuou usando verbos de citação para atribuir ações ao autor da obra, como em “o autor com muita criatividade consegue”; citação integral, como em “Beto Junqueira cria uma história de aventuras”; expressões para introduzir uma ação do

autor do texto-fonte, a exemplo de “*segundo a descrição do autor*”. Na verdade, nessa resenha, apenas não observamos a presença de citação não integral. No entanto, há a presença de citação literal, mas de um modo diferente do que o aluno fez nas outras resenhas, ou seja, nas resenhas anteriores, nas quais fez algumas tentativas de construir citações literais incorporadas ao texto, com menos de três linhas, marcadas por aspas e sem a indicação do ano da publicação e número da página entre parênteses.

Já em **R4**, é possível observar a presença de citações literais, com mais de três linhas, com recuo de quatro centímetros, em relação aos parágrafos do texto, sendo que uma delas é introduzida pela expressão “segundo”, como é possível observar no segundo parágrafo do texto de **A3**, no qual, após a expressão, encontra-se um fragmento do texto-fonte, entre aspas, com recuo de quatro centímetros, que se refere à descrição que o autor faz de algumas personagens do livro. Essa citação não traz o número da página, entre parênteses, da qual o trecho foi retirado, de modo que vemos aqui a emergência de outra categoria de análise: citação literal recuada do corpo do texto e entre aspas, mas sem o número da página. Porém, em outra passagem, ao se referir à fala de uma das personagens, o aluno fez a citação literal, com quatro linhas e recuo de quatro centímetros, e sinalizou, entre parentes, o número da página:

Excerto 149 – trecho extraído de **R4** de **A3**: “*-Li no jornal – disse Luzia. – A carta diz que ele escondeu um tesouro em algum lugar do Brasil e que, para encontrá-lo, será preciso procurar mensagens espalhadas pelo antigo império português*”. (p.26).

No nono parágrafo, encontra-se outra citação semelhante à citação acima. Assim, embora o aluno não tenha apresentado as citações com fonte menor ao do restante do texto, como recomenda a ABNT, reconhecemos essas tentativas de fazer citação literal como uma diferença na escrita de **A3**, visto que, nas outras resenhas, não observamos a ocorrência desse tipo de recurso. Entendemos a citação como um recurso que tem por objetivo, entre outros objetivos, destacar algum conceito ou pontos importantes do texto-fonte difíceis de serem reelaborados. Em outras palavras, a citação apresenta uma ideia do texto-fonte que configura-se como de difícil reelaboração, principalmente, quando essa ideia é do autor do texto-fonte.

Quando perguntamos ao aluno os motivos pelos quais tentou fazer citações literais, obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 150 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *como a gente nunca tinha feito resenha de livro, só de textos menores, eu fui ler algumas resenhas de livro e vi que é comum esse tipo de citação mais destacada do texto. Daí quando eu estava fazendo a parte do resumo da resenha, achei que dava pra fazer [citação literal] para reproduzir a fala das personagens que eu achei mais importantes e alguns trechos do livro que o autor falava dessas personagens [...].*

O relato acima revela que ele não tentou fazer a citação literal por imitação, ou seja, porque viu a ocorrência desse recurso em resenhas que tratavam de livros, pois ele percebeu que podia incorporar a citação literal ao seu texto para destacar a fala do autor do texto e das personagens, mesclando trechos reformulados do texto-fonte e trechos que julgou importantes e que, por isso, poderiam ser citados literalmente, sem reformulação – pensamento que aproxima a citação literal feita pelo aluno do efeito de sentido que esse recurso tem em gêneros como a resenha.

Desse modo, subjacente à mudança observada na escrita de **A3** em **R4**, mais uma vez está à experiência do aluno em adquirir conhecimento, através de pesquisas extraescolares, quando deparava-se com uma dificuldade. Nesse caso, a dificuldade era produzir uma resenha tendo por base um livro, visto que até a produção de **R4** os alunos não tinham produzido resenhas sobre livros. Vale salientar, que bem como fez com o texto de **A1** e **A2**, o professor que solicitou a resenha não fez nenhuma observação sobre o texto do aluno, apenas atribui nota e isso foi destacado pelo estudante, que fez o seguinte comentário, durante a entrevista individual:

Excerto 151 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *[...] pode ver aqui [apontando para o texto] não tem correção, só a nota, então, fica complicado melhorar a escrita quando não tem correção, eu pelo menos vou atrás, e o pessoal que tem mais dificuldade? Vai sair sem escrever direito.*

Já em **R5**, produzida a partir do livro “Introdução à Literatura Brasileira, de Afrânio Coutinho, observa-se a manutenção de alguns recursos linguístico-discursivos,

observados nas resenhas anteriores, pois o aluno mobilizou verbos de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte, como em “o autor *inicia*”, citação integral, a exemplo de “*outro aspecto importante abordado por A.C para organizar uma história*”, uso de expressões e citações literais incorporadas ao texto, como no excerto abaixo:

Excerto 152 – trecho extraído de **R5** de **A3**: *Nisso, abre-se uma controvérsia de quando se encerra um período e começa o seguinte, não podendo ser “um acervo de eventos caóticos e indistintos (p.19), segundo o autor”.*

Há ainda a presença de citações literais, com mais de três linhas e com recuo de quatro centímetros, em relação aos parágrafos do texto – nessas citações, o aluno continuou indicando, entre parênteses, o número da página sem, no entanto, indicar o ano da publicação. Na verdade, em relação às citações literais, a única mudança que é possível observar, quando comparamos as duas últimas produções, é que em **R4** encontram-se citações literais com a indicação do número das páginas e outras sem essa indicação. Já em **R5**, todas as citações apresentam indicação, entre parênteses, do número da página.

Assim, a única mudança na escrita do aluno observada em **R5**, em relação aos outros textos, é que nessa resenha há uma tentativa de incorporar a voz de outros autores que não foram citados pelo autor do texto-fonte; essa tentativa pode ser verificada no quinto parágrafo de **R5**:

Excerto 153 – trecho extraído de **R5** de **A3**: *Mas, o que mais nos chamou atenção e motivou nosso interesse quando começamos a ler outras histórias literárias, foi a questão da “análise intrínseca” da obra, com a qual achamos coerente a ideia do autor, tento em vista que em outras histórias literárias as obras não são analisadas a partir de seus elementos estéticos, porém consideradas apenas a partir de uma contextualização histórica, o que acaba jogando-as para o esquecimento no tempo ou avaliadas de maneira deturpada. Caso dos autores Sousândrade e Cruz e Souza, (analisados nas obras referidas abaixo) [...].*

No trecho sublinhado, o aluno referia-se a duas obras, que estão referenciadas na bibliografia, ao final do texto, que analisam as obras de Cruz e Souza e Sousândrade, são elas: “O negro branco”, de Paulo Leminski, e “Poesia, nossos clássicos”, de Augusto e Aroldo de Campos. Quando perguntamos ao aluno, os motivos pelos quais fez essa tentativa, obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 154 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *eu tinha lido os livros do Leminski e do Augusto e Aroldo, porque eu gosto do Sousândrade e do Cruz e Souza, porque eu também faço poesias. E nesses livros os autores mostram como as obras desses dois poetas foram analisadas de maneira errada e depois de muito tempo foram reconhecidas e consagradas, daí eu achei que podia usar como exemplo nessa resenha, já que nesse tipo de texto pode trazer outros autores, eu vi isso nas minhas leituras sobre resenha, mas na época que escrevi essa resenha, eu estava apenas treinando como fazer isso. Eu poderia ter citado direto os autores das obras que analisam os poetas para dar exemplo, ao invés de ter colocado entre parênteses para mostrar que os livros estavam nas referências bibliográficas.*

O relato acima indicia, mais uma vez, que a mudança observada em sua escrita ocorreu em virtude de suas pesquisas relativas ao gênero resenha e por ter um repertório de leitura e escrita que estava além do universo da sala de aula. Além disso, o relato de **A3** indicia que sua pesquisa sobre a escrita do gênero resenha constituiu-se como um processo contínuo, ou seja, que não se interrompeu após as primeiras produções, o que, de algum modo, reforça a nossa premissa de que, a aquisição da escrita acadêmica, é um comportamento que pode ser continuamente desenvolvido, quando se trata da aprendizagem de gêneros. Assim, subjacente à história da quinta produção do aluno, novamente, está a sua experiência enquanto escritor e o esforço em querer aprender mais sobre o gênero resenha crítica.

A sexta produção de **A3** sobre o livro “Macunaíma” traz um diálogo marcado, não só com o autor do texto-fonte, mas com outros autores, a fim de mostrar esse diálogo, nessa produção, fizemos algumas considerações sobre a forma com a qual **R6** está organizada retoricamente. Assim, em se tratando de organização retórica, as unidades, na sexta produção

de **A3**, estão integradas, visto que, no primeiro parágrafo, ele apresentou a obra, destacando sua relevância, fazendo uma avaliação inicial, destacando que faria uma análise diferente das que foram feitas, até então, sobre o livro, como indicia o excerto abaixo:

Excerto 155 – trecho extraído de **R6** de **A3**: *Muito se falou desse livro fundamental do Modernismo e talvez da literatura brasileira em todos os tempos. Todavia, vamos retomar algumas considerações, e não vejo outro meio senão mencionar a carnavalização teoria apresentada por Mikhail Bakhtin.*

O aluno começou **R6** com um comentário geral sobre a importância da obra, de modo que o adjetivo “fundamental” serve para elogiar o texto-fonte e a conjunção “todavia” serve para mostrar o modo inovador sob o qual alguns aspectos da obra seriam analisados. Nessa produção, um dos objetivos da resenha encontra-se materializado, apresentar o texto-fonte (unidade retórica 2, conforme o quadro presente no segundo capítulo desta tese), visto que, por meio da leitura de **R6**, o leitor pode adquirir uma noção acerca do conteúdo da obra de Mário de Andrade, a partir da relação que o aluno estabeleceu entre o conceito de carnavalização de Bakhtin e alguns aspectos presentes no texto-fonte, como é possível observar no primeiro e segundo parágrafos do texto, reproduzidos a seguir:

Excerto 156 – trecho extraído de **R6** de **A3**: *Muito já se falou desse livro fundamental do Modernismo e talvez da literatura brasileira em todos os tempos. Todavia, vamos retomar algumas considerações, e não vejo outro meio senão mencionar a carnavalização teoria apresentada por Mikhail Bakhtin, importante pensador russo do século XX que revolucionou os estudos da teoria da linguagem com suas abordagens no campo dialógico e polifônico da linguagem. Partindo da análise dos textos Gargantua e Pantagrue de Rabelais escritor francês do Renascimento, Bakhtin manifesta a importância da cultura popular e da linguagem expressa com símbolos e alegorias e assim através das fantasias estabelece as diferenças entre o oficial e o não-oficial.*

Talvez, Mário de Andrade à época desconhecesse essa teoria de Bakhtin, mas é justamente o que ele realiza em seu Macunaíma eivado de rupturas com a sintaxe oficial, quase inventando uma língua brasileira; valoriza os mitos e personagens folclóricos e inova a narrativa desprezando a linearidade e construindo uma linguagem cinematográfica como do cinema novo, onde tempo e espaço são aleatórios.

Os parágrafos acima comprovam a leitura do texto-fonte, bem como a tentativa de analisar a obra a partir da leitura de alguns dos pressupostos teóricos de Bakhtin. Desse modo, julgamos válido dizer que a prática da resenha e de leitura na esfera acadêmica exige dos alunos, além da comprovação da leitura, a demonstração de um posicionamento crítico e analítico frente ao texto-fonte, tendo por base o conhecimento teórico adquirido em sua formação e isso, de algum modo, **A3** fez, ao tentar analisar alguns aspectos do romance de Mario de Andrade à luz do conceito de carnavalização de Bakhtin. Assim, perguntamos a **A3** o que o motivou a relacionar esse conceito com a obra de Mário de Andrade, e obtivemos a resposta de que:

*Excerto 157 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: o professor de linguística falou em sala de aula sobre dialogismo e polifonia, que o discurso é constituído de diversas vozes, daí eu fiquei curioso para conhecer mais sobre a obra do Bakhtin e fiz algumas pesquisas. Quando eu li sobre carnavalização, eu estava lendo também o livro Macunaíma para fazer a resenha, daí eu consegui ver que dava para relacionar, e parece que deu certo, pois a professora até elogiou [referindo-se ao comentário que a professora fez sobre o seu texto].*

O relato do aluno indicia que os conhecimentos adquiridos em sala de aula colaboraram para que ele ampliasse o seu conhecimento sobre Bakhtin e verificasse a pertinência do conceito de carnavalização para analisar a obra de Mário de Andrade. Assim, a apropriação de alguns conceitos teóricos para analisar o texto-fonte fica mais evidente quando **A3**, ao lançar mão da citação literal, traz o conceito de dialogismo para mostrar que alguns

teóricos reconhecem uma relação dialógica entre Macunaíma e duas obras de José de Alencar, como é possível observar no quarto parágrafo de **R6**:

Excerto 158 – trecho extraído de **R6** de **A3**: *Embora alguns estudiosos identifiquem um certo dialogismo com as obras indianistas de José de Alencar (O Guarani e Iracema), o próprio Mário de Andrade em carta a Carlos Drummond de Andrade discorre:*

“Meu Macunaíma nem a gente não pode bem dizer que é indianista. A maior parte do livro se passa em São Paulo. Macunaíma não tem costumes índios, tem costumes inventados por mim e outros que são de várias classes de brasileiros. (...) Os caracteres mais principais que a gente percebe no livro são a sensualidade, o gosto pelas bobagens um certo sentimentalismo melado, heroísmo, coragem e covardia misturados, uma propensão pra política e pro-discurso.” (A Lição do Amigo – Cartas de M. de Andrade a C.D. de Andrade, 1982, p.104).

A citação literal apresentada por **A3** parece ter sido usada de maneira estratégica, no sentido de fazer uma contraposição entre as ideias do autor do texto-fonte e a opinião de outros autores, que viam uma relação dialógica entre o romance de Mario de Andrade e duas obras de José de Alencar. Além disso, ainda é válido dizer que a unidade retórica 2, conforme quadro presente no segundo capítulo desta tese, prevê que a o texto-fonte seja apresentado ou discutido a partir da citação de material extratextual, o que parece ter sido feito por **A3**, ao citar Bakhtin, a opinião de outros autores sobre o texto-fonte e um trecho de uma das cartas de Mario de Andrade para Drummond.

Para fechar o texto, o aluno apresentou uma avaliação geral do livro (unidade retórica 3, conforme o quadro presente no capítulo dois deste trabalho), no último parágrafo:

Excerto 159 – trecho extraído de **R6** de **A3**: *Todavia, o que destacamos nessa obra, mais do que personificar um tipo brasileiro Mário de Andrade revoluciona pela linguagem à frente de seu tempo construindo uma obra polissêmica e multidisciplinar envolvendo outras artes e outras culturas. E que continua extremamente atual.*

Embora não tenha desenvolvido ou ao menos explicado os conceitos de polissemia e multidisciplinaridade, vê-se que, mais uma vez, tentou articular os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação ou em leituras extraescolar e a opinião que tinha sobre o texto-fonte. Vale ressaltar que falta em **R6** o resumo de partes da obra e a indicação da leitura a possíveis leitores. Entretanto, isso não interfere na qualidade do texto produzido pelo aluno, visto que o leitor pode adquirir uma visão geral do texto-fonte a partir da leitura de **R6**.

No tocante ao emprego de recursos linguístico-discursivos, eles apontam para o atendimento às condições de produção do gênero, ou seja, considerando **A3** como um aprendiz na esfera acadêmica, sua produção demonstra apropriação, mesmo com pequenas inadequações, das principais características e das habilidades de textualização da resenha, como ocorreram nos outros textos que produziu. Assim, é possível dizer que os recursos são empregados com sucesso em **R6**, delimitando tanto as ideias do autor do texto-fonte quanto as ideias de outros autores, em expressões nas quais predominam a presença de verbos de citação, como em: “*Bakhtin manifesta*”, “*Talvez, Mário de Andrade à época desconhecesse essa teoria de Bakhtin*”, “*Embora alguns estudiosos identifiquem um certo dialogismo com as obras indianistas de José de Alencar*”.

Essa habilidade do aluno em dividir e textualizar as responsabilidades enunciativas na resenha, já demonstrada em outros textos, foi reconhecida pela professora que solicitou a produção de **R6**, pois fez a seguinte observação no texto:

Excerto 160 – observação da professora que solicitou **R6**: *Está bem escrito e de acordo com toda a sua produção. Você não tem com que se preocupar. Percebe-se nesta resenha sua leitura de Bakhtin e além disso, você separa bem a sua escrita do que é de outros, como no caso da citação.*

Vê-se que, nessa observação, a professora entendia a citação literal como recurso linguístico-discursivo que colabora para a divisão de vozes na resenha, sendo que a citação literal presente no texto de **A3** representa uma mudança na escrita do aluno, pois nela, diferente do que fez nas citações literais presentes nas outras resenhas, nas quais apresentava apenas o número da página entre parênteses, ele colocou a referência completa do trecho

citado, conforme é possível observar no excerto 158. Embora a referência da citação não tenha sido feita como recomenda a ABNT, verifica-se uma tentativa do aluno de fazê-la da forma mais próxima do recomendado e quando perguntamos os motivos pelos quais mudou a forma de citar, em relação às outras produções, obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 161 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *nas outras, eu só coloquei o número da página, mas aí lendo mais eu vi que tem que colocar a referência completa, para mostrar que a ideia realmente não é minha e deixar claro quem é o autor da citação. E se alguém ler o meu texto e se interessar em ler o livro completo, fica mais fácil de procurar com a referência completa.*

O relato de **A3** demonstra que ele não entendeu completamente como se faz referência de citação literal, porém reforça o seu conhecimento sobre um dos efeitos de sentido desse recurso e uma preocupação com o possível leitor de seu texto. Vale salientar que, além dos verbos de citação, citação literal, o texto apresenta citação integral, a exemplo de “*como diz Mário em sua ode ao Burguês*”.

Assim, a partir da análise de **R6** e do relato de **A3**, pode-se dizer que, subjacente à história dessa produção, no que concerne ao gerenciamento de vozes, estão, mais uma vez, as leituras e pesquisas realizadas pelo aluno fora do ambiente universitário, mas dessa vez motivadas por esse ambiente, visto que o aluno ampliou sua leitura de Bakhtin a partir do que foi dito em sala de aula.

O próximo quadro traz uma síntese dos recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nas seis resenhas de **A3** e a forma com a qual os incorporou aos seus textos:

Resenhas	Recursos linguístico-discursivos
R1	Verbos de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte e delimitar suas ideias da de outros autores citados no artigo. Citação integral para introduzir uma ação do autor do texto-fonte.
R2	Verbos de citação para atribuir ações aos autores e para referir-se às partes do texto-fonte.

	Uso da expressão “segundo”, seguida de citação literal, para fazer menção às vozes dos autores do texto-fonte.
R3	Verbos de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte e delimitar suas ideias da de outros autores citados no artigo. Uso de expressões para introduzir ação do autor do texto-fonte e delimitar suas ideias das ideias de teóricos citados no artigo. Uso de verbos na voz passiva para referir-se a partes do texto-fonte. Citação integral para fazer menção ao autor do texto-fonte.
R4	Verbo de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte. Citação integral para introduzir uma ação do autor do texto-fonte. Uso de expressão “segundo” para introduzir um pensamento do autor do texto-fonte e introduzir uma citação literal. Citação literal incorporada ao texto.
R5	Verbos de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte. Citação integral para atribuir ação a um autor citado pelo autor do texto-fonte. Uso de expressão “segundo” para referir-se ao pensamento do autor do texto-fonte. Citação literal incorporada ao texto.
R6	Verbo de citação para atribuir ações ao autor do texto-fonte e uso de citação integral para mencioná-lo. Verbo de citação para atribuir ações a outros autores que não foram citados pelo autor do texto-fonte. Citação integral para introduzir a voz do autor do texto-fonte e para fazer menção a outros autores que não foram citados por ele.

	Citação literal para citar material extratextual.
--	---

Quadro 9: síntese dos recursos-linguístico discursivos presentes nas resenhas de A3.

O quadro revela que, nas produções de **A3**, os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes são os verbos de citação, a citação integral e algumas expressões que servem ao propósito de introduzir o pensamento do autor do texto-fonte, ou suas ações, ou ainda mencionar outros autores. Vê-se, no quadro, que **A3** apenas não utilizou em seus textos as citações não integrais, talvez por desconhecê-las no momento em que produziu os textos. Além desses recursos, foi possível observar as tentativas do aluno em fazer citações literais. Essas tentativas fizeram com que emergissem nas seis resenhas, conforme ocorreu nos textos de **A1** e **A2**, categorias não previstas neste trabalho e que estão relacionadas no quadro abaixo:

Resenhas	Recursos linguístico-discursivos que emergiram dos textos de A3.
R1	Citação literal entre aspas com indicação do autor, mas sem outros dados bibliográficos (número da página).
R2	Citação literal entre aspas com indicação do autor, mas sem outros dados bibliográficos (ano da publicação e página).
R3	Citação literal entre aspas com indicação do autor, mas em outros dados bibliográficos (número da página).
R4	Citação literal recuada do corpo do texto e entre aspas com indicação do autor, mas sem o número da página de onde foi retirada.
R5	Citação literal recuada do corpo do texto e entre aspas com indicação do autor e número da página, mas sem o ano da publicação.
R6	Citação literal com todas as indicações bibliográficas, mas sem o nome do autor entre parênteses.

Quadro 10: síntese dos recursos-linguístico discursivos que emergiram dos textos de A3.

O quadro revela que as tentativas de fazer citação literal fez com que emergissem dos textos de **A3** formas de citações literais não previstas na escrita acadêmica, porém o aluno soube, na entrevista, reconhecer qual é o efeito de sentido desse recurso.

5.2 Quais são os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nos textos dos alunos e como eles os incorporaram aos textos que produziram?

A análise realizada, nesta etapa da pesquisa, tinha a intenção de responder ao questionamento exposto acima. Desse modo, a análise revelou que o recurso linguístico-discursivo mais recorrente nos textos de nossos informantes é o verbo de citação. Esse tipo de verbo é empregado na resenha para indicar a ação do autor do texto e para descrever a organização do texto-fonte, de modo que esse recurso remete tanto ao autor quanto à obra. Na análise dos textos de nossos informantes, foi possível verificar a ocorrência desses verbos com esse efeito de sentido. No entanto, a análise dos textos **A1** e **A2** demonstrou que, em alguns momentos, elas mobilizaram esse recurso para atribuir ações aos autores citados pelo autor do texto-fonte, sem deixar clara essa relação.

O fato de terem atribuído ações a autores citados no texto-fonte gerou certa ambiguidade de autoria das ideias presentes em seus textos, justamente por elas, no momento em que produziram seus textos, terem dificuldades para sinalizar a autoria do texto-fonte e dividir as responsabilidades enunciativas. Nas primeiras produções dessas alunas, foi possível verificar uma baixa ocorrência desse recurso, bem como dos outros recursos analisados neste trabalho, de modo que muitos trechos dos textos revelaram-se como apropriação ou cópia de partes dos textos-fonte, sem, no entanto, citar a autoria, sendo que, nos trechos que se constituíram de cópia ou cópia articulada, as ideias do autor do texto-fonte apareceram justapostas, sem indicação de autoria.

Essa dificuldade em delimitar a autoria dos textos e dividir as responsabilidades enunciativas entre autor do texto-fonte, autores citados por ele e citação de material extratextual, ou seja, de autores que não estão referenciados no texto base da resenha, gerou a categoria de análise ambiguidade de autoria, bem como outras categorias. A emergência dessa e de outras categorias nas produções de nossos informantes deixa nítida a importância de um ensino que considere a construção da intertextualidade – aspecto típico da resenha e de outros gêneros acadêmico.

A análise também permitiu que verificássemos, por meio dos quadros presentes neste capítulo, que, à medida que nossos informantes foram produzindo os textos, os recursos

linguístico-discursivos foram sendo empregados com mais frequência, principalmente, os verbos de citação e as tentativas de fazer citações literais, por mais que não seguissem as convenções da escrita acadêmica, de modo que essas tentativas de nossos participantes da pesquisa também geraram outras categorias de análise, no que diz respeito à citação literal. Esse aumento na incidência do uso de recursos linguístico-discursivos, à medida que foram produzindo os textos, se deve às pesquisas realizadas fora do contexto de sala de aula e do auxílio de *A3* em ensinar *A1* e *A2* a como fazer uso deles em seus textos. Não creditamos as diferenças observadas nos textos às correções ou às observações dos professores feitas nas produções dos alunos, visto que se mostraram insuficientes e muitas vezes ausentes.

Ainda vale salientar que a análise dos textos de *A1* e *A2* demonstra que elas não assumiram em sua escrita, ao menos de forma aparente e no período em que produziram as resenhas, a posição de membros que leem ativamente, compreendem, avaliam e retextualizam discursos gerados na esfera acadêmica. Nesse sentido, ainda é válido dizer que a leitura e a escrita são atividades contextuais (KOCH, 1991), e, sendo assim, sua prática depende da incorporação dos propósitos comunicativos e das características da esfera em que essas atividades se realizam (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006). Todavia, essa incorporação não foi realizada, de forma plena, seguindo as convenções da escrita acadêmica, no caso dos textos das duas alunas, porque, entre outros fatores, faltou a participação ativa dos professores nesse processo, visto que não consideraram, no que tange ao ensino e aprendizagem da resenha, a história pregressa de letramento das alunas, bem como suas necessidades, reveladas nos textos que produziram e em seus relatos orais, gerados em entrevistas.

Na verdade, as dificuldades em mobilizar os recursos linguístico-discursivos típicos da resenha devem-se, provavelmente, ao desconhecimento de informações precisas sobre a resenha, decorrente, em um primeiro momento, da inexperiência com a escrita do gênero e, em um segundo momento, de orientações didáticas insuficientes, tendo em vista as necessidades dos alunos.

Assim, se as alunas, ao produzirem as resenhas, não textualizaram, segundo as convenções da escrita acadêmica, as unidades retóricas prototípicas da resenha, lançando mão de recursos linguístico-discursivos adequados para esse fim, isso demonstra que não conseguiram exercer, de maneira plena, principalmente *A1*, práticas exigidas na elaboração de um texto, a de escritoras ativas e leitoras críticas do próprio texto.

Julgamos válido dizer que por mais que *A1* e *A2* não tenha conseguido exercer essas duas práticas de maneira plena, visto que a presença de alguns recursos linguístico-

discursivos presentes em suas produções revelam dificuldades em gerenciar a autoria de ideias ou de apresentar opiniões de outros autores, elas mobilizaram, em alguns momentos de seus textos, alguns recursos com o efeito de sentido pretendido para uma resenha. Isso, em nossa visão, demonstra que as alunas, em processo de aprendizagem do gênero, estavam, aos poucos, se apropriando das convenções de escrita dos gêneros acadêmicos. Acreditamos que esse processo poderia ter sido mais produtivo se os professores, que solicitaram a escrita do gênero, não tivessem tão ancorados ao modelo das habilidades e se de suas observações ou ausência de correções sobre os textos dos nossos informantes não tivesse emergido a prática do mistério.

Já as produções escritas de **A3**, embora apresentem certas inadequações, no que tange aos recursos linguístico-discursivos analisados nesta pesquisa, atendem às condições de produção da resenha, pois, em alguns textos encontram-se: a materialização dos objetivos do gênero, apresentar e avaliar um texto-fonte; o aluno assume a posição de membro que dialoga com outros membros mais experientes da universidade, bem como projeta um tipo de leitor de seus textos, principalmente, quando recomenda a leitura dos textos resenhados. Em linhas gerais, os textos de **A3** apresentam a planificação do uso de recursos linguístico-discursivos e isso se deve, entre outros fatores, à história de letramento do aluno e às pesquisas que realizou fora do contexto universitário, mas motivado por esse contexto. Vale destacar que o fato do aluno ter empreendido, durante o processo de escrita das resenhas, várias pesquisas sobre como redigir o gênero em questão revela, do nosso ponto de vista, não apenas a vontade de atender a uma atividade solicitada em sala de aula, mas também a vontade de elaborar um texto para convencer um tipo de leitor pertencente à esfera acadêmica.

A análise dos textos também permitiu observar que os alunos não fizeram uso de citações não integrais. Supomos que a ausência desse recurso se deve, provavelmente, ao desconhecimento do efeito de sentido que pode ter em gêneros como a resenha. Posto isso, no próximo capítulo, apresentamos a análise dos artigos produzidos pelos alunos como TCC e a análise das aulas que serviram ao propósito de orientar a escrita desses artigos.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DA SEÇÃO TEÓRICA DOS ARTIGOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a análise da seção teórica dos artigos dos participantes da pesquisa, que foram solicitados como TCC, e a análise das aulas destinadas à orientação da escrita desses artigos, com o objetivo de responder às seguintes indagações:

- De que modo a seção teórica do artigo reflete na apropriação de recursos que, linguisticamente, marcam o gerenciamento de vozes na escrita acadêmica?
- Como e por que a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação desse gênero?

Para responder às perguntas acima, o capítulo encontra-se organizado em três seções principais, a saber: a primeira (6.1) dedicada à apresentação das informações que adotamos para analisar a seção teórica dos artigos e à análise dessas seções; a segunda (6.2) dedicada à discussão das aulas destinadas à orientação do gênero e, por fim, apresentamos as percepções de nossos informantes sobre a orientação que tiveram para redigir o artigo (6.3).

6.1 Informações adotadas para análise da seção teórica dos artigos

De acordo com Street (1984, 1995), as práticas de letramento são determinadas cultural e socialmente. Desse modo, os significados que a escrita assume para determinadas pessoas dependem diretamente dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Sendo assim, tanto as percepções de nossos informantes quanto os textos analisados na seção anterior revelam que a escrita acadêmica assume o significado de algo, aparentemente, difícil, rompendo com a crença de que o aluno ingressa no ensino superior com conhecimento suficiente sobre as exigências da escrita praticada nesse domínio.

Em nossa visão, essa crença também ignora que, embora a noção de desenvolvimento da escrita esteja ligada à aquisição do código por sujeitos em fase de alfabetização (FERREIRA, 2014), o letramento acadêmico é um processo no qual há o desenvolvimento contínuo de conhecimentos que orientam a interação mediada pelos textos especializados desse contexto (KLEMP, 2004). Entendemos que os sujeitos candidatos a

tornarem-se *insiders* da comunidade acadêmica encontram-se em processo de desenvolvimento da escrita, mas não de qualquer escrita, e sim de uma escrita particular, que possa atestar a filiação desses sujeitos à ordem do Discurso Acadêmico, materializado, entre outros aspectos, em gêneros orais e escritos típicos dessa comunidade.

Assim, os registros analisados nos capítulos anteriores, revelam, de algum modo, que as orientações que os estudantes receberam sobre a produção do gênero resenha reforçam a crença de que eles chegam na universidade “prontos” para produzir os gêneros acadêmicos. Já as poucas observações ou correções que incidiram sobre os textos que eles produziram revelam uma concepção de texto como resultado de uma habilidade de quem escreve (IVANIC, 2004), que busca desvendar ou tirar da ordem do mistério as orientações dos docentes, a fim de reproduzi-las, mesmo não estando claras, ou seja, mesmo estando misteriosas. Talvez, em virtude dessa crença, de suas histórias de letramento, das limitações do currículo em relação ao ensino de gêneros, da instituição de ensino na qual estavam inseridas no momento da geração dos registros, *A1* e *A2* enxergaram-se como alunas que tinham grandes dificuldades em acompanhar o funcionamento do ensino oferecido pela universidade e em atender às exigências de escrita, bem como se reconheceram como alunas que não sabiam escrever para os fins acadêmicos.

Contrapondo-se à concepção de texto como produto de uma habilidade do escrevente e à crença de que o aluno ingressa no ensino superior com pleno conhecimento sobre o funcionamento dos gêneros acadêmicos, algumas discussões sobre o ensino da escrita acadêmica, conforme mencionamos anteriormente, apontam para as necessidades do aluno, que precisa aprendê-la, e do professor, que precisa ensiná-la (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b; MATENCIO, 2002; FISCHER, 2007; WINGATE, 2012; FIAD, 2013), no sentido de enfatizar a inserção do aluno no domínio acadêmico, a partir da apropriação dos gêneros específicos desse domínio.

Com base nessas pesquisas e nos pressupostos de Bhatia (2004), advogamos em favor de um tipo de ensino que vá além de reflexões sobre definição e estrutura do gênero, mas que considere também as relações intergenéricas, as condições de produção, funcionamento e lugar de circulação, pois acreditamos que, ensinados a partir dessas dimensões, os gêneros, como ações retóricas tipificadas (MILLER, 1984), poderão revelar para o aluno as tradições, costumes, hábitos e ideologia de determinado grupo social, visto que projetam os modos recorrentes de ação de seus agentes (ASSIS; MATA, 2005). Esse aspecto dos gêneros implica reconhecer, da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento,

que as práticas de letramento são institucionalizadas, e os usos que as pessoas fazem dos gêneros são moldados por determinados grupos sociais ou instituições, que controlam o acesso aos principais meios de produção e modos de representação, delimitando quais textos e práticas são legítimas e quais são marginalizadas (LUKE, 1996).

Em uma perspectiva crítica, é possível dizer que gêneros e modelos de letramento estão ligados à organização e distribuição de poder e conhecimento na sociedade. No contexto de sala de aula, os professores poderiam questionar-se sobre os motivos pelos quais alguns gêneros e conhecimentos são mais valorizados que outros, e quais gêneros poderiam ser considerados, a título de ensino, para atender aos propósitos disciplinares e às necessidades dos alunos. Sabe-se que as práticas letradas do domínio acadêmico, principalmente na graduação, privilegiam a leitura e escrita de resumos, resenhas, artigos acadêmicos, relatórios, projetos de pesquisa e monografia.

Considerando a visibilidade desses gêneros no processo de ensino e aprendizagem do contexto acadêmico, o desenvolvimento de uma didática de gênero e letramento como prática social implica conhecer, entre outros aspectos, as condições de produção dos gêneros, funcionamento e lugar de circulação, as relações que eles mantêm entre si, bem como por que e para que as pessoas lançam mão de alguns gêneros e de outros não em determinadas esferas. Ou seja, implica conhecer o que as pessoas fazem quando leem ou produzem resenhas, resumos, artigos, relatórios, etc. Nesta pesquisa, procuramos mostrar o que os nossos informantes fazem e não fazem quando escrevem resenhas, não com uma perspectiva normativa ou prescritiva, mas para, entre outros aspectos, verificar quais são as necessidades de aprendizagem e de ensino que eles têm em relação aos gêneros acadêmicos.

Seguindo a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, as práticas escriturais de determinado grupo só podem ser de fato analisadas quando damos voz aos sujeitos nelas envolvidos, a fim de saber quais são suas percepções e quais os significados que atribuem a elas. Isso, de algum modo, tentamos fazer nesta pesquisa, visto que damos voz aos alunos, parte dos sujeitos envolvidos no processo de letramento acadêmico.

Assim, a título de ensino e análise, acreditamos que seria válido considerar, justamente pensando nas relações intergenéricas e nas necessidades de aprendizagem dos alunos, reveladas nos relatos orais e nos textos que produzem, que alguns gêneros atuam nos bastidores, ou melhor, como gêneros oclusos de outros gêneros acadêmicos (SWALES, 1990) e, por isso, apresentam estratégias de textualização (linguísticas, textuais e discursivas)

semelhantes, principalmente, no que diz respeito a reportar-se às palavras de outrem por meio do uso de recursos linguístico-discursivos, pois os recursos

contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais as instâncias que se assumem ou que se responsabilizam por elas? (BRONCKART, 1999, p. 139).

Na voz de Matencio (2002), os recursos linguístico-discursivos auxiliam no reconhecimento da polifonia do discurso, dividindo as responsabilidades enunciativas do escrevente, do autor do texto-fonte e de outros autores. No que tange ao artigo científico, conforme mencionado anteriormente, sua produção pode estar relacionada à produção de uma resenha, pois, geralmente, a seção teórica de um artigo constitui-se de uma resenha, produzida a partir da leitura de vários livros que focalizam um mesmo tema; isto é, a resenha dá suporte à produção do artigo, pois pode auxiliar na sistematização das leituras e dos conceitos a serem utilizados no artigo.

Nesse sentido, a resenha atua como gênero ocluso do artigo científico. Além disso, a resenha exige o emprego de recursos linguístico-discursivos capazes de textualizar a voz do autor do texto-fonte, bem como as vozes de outros autores, de modo que esses recursos também podem ser observados no artigo científico, principalmente, na seção teórica, já que é nessa parte do gênero que o aluno precisa reportar-se às vozes de autores legitimados na academia, ou melhor, às vozes dos membros mais experientes, para situar e fundamentar teoricamente o seu trabalho, pois, segundo Amorim (2001, p.177), no contexto acadêmico/universitário, “não se pode conceber um texto que não explicita suas relações com outras teorias”.

Considerando essas relações e o fato de nossos informantes terem produzido algumas resenhas antes da escrita do artigo, este capítulo, entre outros objetivos, visa responder à seguinte pergunta: de que forma a seção teórica do artigo científico reflete na apropriação de recursos que, linguisticamente, marcam o gerenciamento de vozes na escrita acadêmica? Para responder a esse questionamento, analisamos a seção teórica dos textos de nossos informantes, ou a parte dos textos destinada à fundamentação teórica, tendo em vista as operações que realizaram na produção das resenhas e as relações existentes entre esses dois gêneros, no que diz respeito à mobilização de recursos linguístico-discursivos.

Assim, em entrevista individual e semiestruturada, realizada em junho de 2012, conforme sinalizado no quadro um, presente no primeiro capítulo deste trabalho, perguntamos

aos alunos se eles conseguiam perceber alguma relação entre a escrita do artigo e da resenha, no que diz respeito ao emprego de recursos linguístico-discursivos, e, em caso de resposta positiva, perguntamos também como construíram essa percepção. Como respostas para essas perguntas, destacamos os seguintes excertos:

Excerto 162 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *na resenha e no artigo a gente pode colocar nossa opinião e colocar o que os autores pensam, mas você tem que fazer referências de autores para colocar o que eles pensam. [...] Para fazer as referências, dá para colocar as mesmas palavras no artigo e na resenha, como segundo o autor, o autor fala e outras [palavras]. [...] Eu vi que tem que fazer isso [citar os autores] lendo outros artigos na internet, porque o professor [que orientou a escrita do artigo] disse que não pode fazer plágio para não reprovar, tem que citar os autores, para mostrar de onde a gente tirou as ideias do artigo e nossas opiniões. Vendo as resenhas novamente para a entrevista com você [pesquisadora] vi que eu fiz um pouco disso [citar os autores] em algumas resenhas.*

Excerto 163 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *na resenha, eu tenho que trazer tudo que os autores estão falando para o meu texto, mostrando que a fala é deles, mas que eu compreendi o que eles falaram, mostrando isso através da escrita, e usando certas palavras para mostrar isso [as vozes dos autores] e no artigo a gente tem que fazer isso também, usando palavras como conforme, segundo [...] mas eu não posso colocar “segundo o autor” no meu texto inteiro, eu preciso ver melhor varias maneiras de citar os autores. [...] Eu peguei, na internet, um trabalho acadêmico e eu estou observando como eu posso retomar a fala dos autores e citar, eu estou olhando mais isso [...]. O professor [que orientou a escrita do artigo] falou muito pra gente ter cuidado pra não plagiar, por isso que tem que citar os autores [no artigo], e eu estou observando isso [como citar os*

autores] no trabalho que eu peguei na internet, que é um trabalho muito bom [...] porque é diferente de como eu escrevo [...].

Excerto 164 – trecho da entrevista semiestruturada com **A3**: *Eu vejo relação, sim. A resenha ajuda fazer um esboço teórico do que vai aparecer no artigo. Assim: você vai lendo os textos e resenhando, depois é só pegar as partes que realmente importa nas resenhas e ir costurando para fazer a fundamentação do artigo. [...] Na linguagem também, a linguagem da resenha é parecida com a do artigo, porque a gente tem que usar a norma culta, fazer referências no texto aos teóricos, nisso é parecido também, porque dá para usar os mesmos termos pra fazer isso [...]. Da linguagem ser parecida [nos dois gêneros], percebi isso agora que estou escrevendo o artigo, por causa das leituras que fiz na internet sobre como elaborar um artigo, vi que a maneira de citar os autores é praticamente a mesma. [...] Eu fui pesquisar sobre como fazer o artigo porque o professor [que orientou a escrita do artigo] falou mais da estrutura do artigo. [...] Ele falou mais da sequência do artigo, o aspecto da linguagem não falou, apenas o começo, meio e fim de um artigo.*

O relato de **A1** revela que, no momento da entrevista, ela tinha a percepção de que, tanto na resenha quanto no artigo, o escrevente pode expressar a subjetividade e fazer menção às ideias dos autores dos textos-fonte da resenha e dos teóricos que fundamentam o artigo. Para fazer menção à voz dos teóricos, segundo às percepções de **A1**, é possível usar os mesmos recursos linguístico-discursivos nos dois gêneros. Ainda segundo o relato da aluna, essa percepção foi construída a partir de leituras de artigos que circulam na *internet*. Essas leituras foram motivadas pelas orientações que recebeu do professor orientador do TCC, que apontou para a necessidade de ter de citar os teóricos, que fundamentariam o artigo, para evitar o plágio, o que pode ser confirmado na seção dedicada à análise das aulas destinadas à orientação da escrita do artigo; ou seja, **A1**, a fim de evitar o plágio e seguir as recomendações do professor que orientou a escrita do artigo, leu textos publicados na *internet* para ter parâmetros de como realizar o gerenciamento de vozes no artigo que estava produzindo como TCC, no período em que a entrevista foi realizada.

Além disso, pode-se dizer que **A1** também construiu essa percepção em virtude da releitura de suas resenhas para a entrevista semiestruturada, pois disse que, relendo as resenhas, percebeu que conseguiu citar os autores em alguns textos. Com isso, tanto as orientações que recebeu em sala de aula, mesmo sendo limitadas em relação às possibilidades de uso de recursos linguístico-discursivos que concorrem para a divisão das responsabilidades enunciativas no artigo, quanto esta pesquisa, por ocasião da entrevista semiestruturada, colaboraram para que **A1** percebesse uma das relações existentes entre os gêneros abordados neste trabalho.

A2 notou que, nos dois gêneros, faz-se necessário que o escrevente demonstre compreensão, através da escrita, sobre os textos que leu para redigir a resenha e para fundamentar o artigo, em um movimento que a leitura precede a atividade de escrita. Para fazer isso, **A2** apontou, em seu relato, que é possível usar os mesmos recursos linguístico-discursivos, tanto na resenha quanto no artigo, bem como notou **A1**. Além disso, o relato de **A2** reforça uma preocupação revelada no capítulo anterior: evitar a repetição de palavras em seus textos. A percepção da aluna sobre as relações existentes entre a resenha e o artigo, no que concerne ao emprego de recursos linguístico-discursivos, foi construída, segundo o relato, a partir de observações que fez em um artigo publicado na *internet*, sobre como poderia retomar a fala de autores em seu artigo, a fim de que pudesse evitar o plágio. Essas observações foram motivadas também pelas orientações que recebeu do professor orientador do TCC, em sala de aula.

Vale salientar que a fala de **A2** indicia que ela escolheu um modelo de artigo considerado bom para poder verificar quais eram as possibilidades de fazer menção às vozes dos autores que fundamentariam seu artigo, e o critério para a escolha desse artigo parece ter sido o fato de ter uma escrita diferente da escrita praticada por ela, o que também indicia que, no momento da entrevista, a aluna não conseguia valorizar o que havia produzido, em termos de escrita, durante o curso de Letras, e isso, de algum modo, pode ser evidenciado no excerto seguinte:

Excerto 165 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: *Lendo esse trabalho acadêmico [o artigo que estava lendo para verificar como fazer menção às vozes dos autores], eu só sei que não são os aspectos da minha escrita, porque são textos formais, sem erros de português, muito difíceis. Pra eu chegar até lá, é complicado. Mas*

por estar no final do curso, a minha linguagem deveria estar próxima da linguagem desses textos, e não está, e isso dá uma sensação de impotência, de fracasso mesmo, sabe? A minha escrita não é acadêmica. [Não é uma escrita acadêmica] Porque eu comento erros, mas os erros que eu cometi até hoje não foram devidamente corrigidos, eu vou arrastando com esses erros, mas também eu não sei como melhorar, pois uma coisa é você identificar que o texto do outro é bom, é acadêmico, outra coisa é você escrever dentro de uma linguagem acadêmica, é difícil.

O excerto destacado reforça que a aprendizagem da escrita, ou de gêneros específicos de uma dada comunidade discursiva, não é uma atividade espontânea, ou baseada na imitação, na qual basta a observação de modelos de textos considerados bons para que o aluno, a partir da comparação entre esses textos e suas produções, possa identificar o que está “faltando” em seus textos, corrigir as falhas, imitando as operações linguístico-discursivas observadas nos textos que leu, para, então, redigir textos que possam ser considerados acadêmicos. O relato de **A2** demonstra que a aprendizagem da escrita envolve, entre outros fatores, a intervenção dos membros mais experientes do contexto de ensino, no caso, os professores, visto que as várias propostas didáticas e teóricas para o ensino de gêneros, embora divergentes em alguns aspectos, partem da premissa de que aprender a escrever é uma prática social que

requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica. Constituindo-se o aprendizado da escrita uma aprendizagem social e os gêneros construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1995, p.15).

A3 apontou que a resenha serve para sistematizar as leituras feitas previamente à produção do artigo para, depois, utilizá-las na composição da fundamentação teórica do gênero. O relato do aluno indicia que a produção dos dois gêneros parece hierarquizar as ações de linguagem que realiza, como se tivesse partido do que considerava mais simples, a produção da resenha, para o mais complexo, a produção do artigo. Além disso, a fala de **A3** demonstra que a resenha fornece referências de como a linguagem e o discurso funcionam no

artigo, já que os dois gêneros precisam ser escritos com base na norma-padrão, e a voz dos autores precisa ser textualizada, de maneira semelhante, nos dois gêneros. Dito de outro modo, o relato do aluno revela que a resenha pode atuar como gênero ocluso do artigo. Essa percepção, segundo o aluno, foi construída por meio de pesquisas realizadas na *internet* sobre a produção do artigo científico. A motivação para fazer essas pesquisas também surgiu em sala de aula, mas em virtude de um motivo diverso aos motivos que levaram *A1* e *A2* a pesquisar mais sobre a escrita do gênero. No caso de *A3*, ele pesquisou sobre a escrita do artigo científico não para evitar o plágio, mas porque o professor orientador do TCC priorizou o ensino dos aspectos estruturais do artigo em detrimento da linguagem, o que também pode ser confirmado na seção dedicada à análise das aulas destinadas à orientação da escrita do gênero.

Assim, para a discussão dos recursos linguístico-discursivos presentes na seção teórica dos textos de nossos informantes, nos basearemos nas seguintes informações:

- os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos nossos informantes nas resenhas que produziram durante o curso de Letras;
- as suas percepções sobre as relações existentes entre a resenha e o artigo, no que concerne ao gerenciamento de vozes.

Com base nessas informações, na seção seguinte, procedemos à análise da parte destinada à fundamentação teórica dos textos dos alunos. Para tal, nomeamos os textos da seguinte maneira: **Artigo de A1**, **Artigo de A2** e **Artigo de A3**.

6.1.1 O Artigo de A1

O artigo produzido por *A1* encontra-se organizado em dezoito páginas, mais os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, dedicatória), que foram omitidos nos anexos deste trabalho para preservar a identidade da aluna e da instituição na qual os registros foram gerados. O objetivo do artigo, segundo o que consta no resumo e introdução do texto, é o de fazer uma análise comparativa entre duas personagens de dois romances de Machado de Assis, Capitu e Helena, no que diz respeito aos aspectos psicológicos, focalizando o caráter das personagens. Para atingir esse objetivo, a aluna organizou o artigo em três seções principais, mais a conclusão e as referências bibliográficas, a saber: Vida e obra de Machado

de Assis (1); As características das mulheres de Machado de Assis (2); Comparando Helena e Capitu (3). Tendo em vista o nosso objetivo, nesta parte da tese, não verificamos se o artigo cumpre ou não o objetivo proposto pela aluna, já que essa verificação demandaria outro tipo de análise.

No artigo, não é possível observar uma seção dedicada à discussão dos aspectos teóricos que fundamentam a análise comparativa proposta pela aluna. Na verdade, na última seção do texto, há uma definição do que venham ser alma e caráter, segundo a ótica de Bakhtin, de modo que parece que a noção de caráter foi utilizada como categoria para analisar e comparar o caráter de Helena e Capitu. Assim, observamos como os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nas resenhas de *AI* projetaram-se nessa seção.

Conforme observado no quadro cinco, presente no quinto capítulo deste trabalho, que traz uma síntese dos recursos linguístico-discursivos empregados nas resenhas de *AI*, é possível dizer que os recursos mais recorrentes nos textos são: os verbos de citação, as citações integrais e, em menor proporção, o uso de expressões para introduzir, retomar ou marcar o discurso de alguns autores. Na última seção do artigo de *AI*, mais precisamente na página quatorze, há a ocorrência da expressão *segundo* para introduzir, ao que tudo indica, a definição de alma para Mikhail Bakhtin, como é possível observar no seguinte excerto:

Excerto 166 – trecho extraído do **Artigo** de *AI*: *Segundo Mikhail Bakhtin a Alma: É este todo esteticamente o significado da vida interior do Homem, a sua alma, esta é ativamente criada e se enfoca positivamente, e se conclui na categoria do outro, que permite afirmar a presença além do sentido – imperativo a alma é o todo fechado da vida interior, o qual é igual a si mesmo, coincide consigo mesmo e postula o ativismo amoroso distanciado do outro, a alma é uma dádiva do meu espírito do outro. (Mikhail Bakhtin pg. 120/121).*

No trecho acima, além do uso da expressão *segundo* para introduzir o conceito de alma, verifica-se a presença de citação integral, bem como a presença de citação não integral, já que o nome do autor do discurso citado por *AI* aparece também entre parênteses, seguido das possíveis páginas do qual foi retirado. Para além das questões técnicas, apontadas no capítulo cinco desta tese – o ano da publicação de onde a citação foi retirada não foi identificado e não podemos afirmar, com precisão, se realmente o trecho foi transcrito

fielmente do original, em virtude da ausência de aspas e recuo em relação ao corpo do texto – tanto a presença da expressão *segundo* quanto dos dois tipos de citação, integral e não integral, indiciam que a aluna procurou sinalizar o dizer do autor, talvez, a fim de dar credibilidade ao seu texto.

Além disso, principalmente pela tentativa de fazer citação não integral, cuja ocorrência não foi observada na análise das resenhas, é possível dizer que o uso desses três recursos em um único trecho sinaliza uma preocupação de evitar o plágio, pois, segundo o relato de **AI**, analisado na subseção anterior, o professor que orientou a escrita do artigo atentou para a importância da citação como recurso para evitar o plágio. Assim, o trecho acima indicia, em nossa visão, a preocupação de **AI** em evitar o plágio, para atender às orientações do professor. Vale salientar que julgamos a presença da citação não integral como uma mudança na escrita da aluna – tendo em vista as resenhas, nas quais esse recurso não foi mobilizado – motivada, talvez, pelas pesquisas que fez na *internet* para redigir o artigo.

A ocorrência da expressão *segundo* ainda pode ser observada em outras duas passagens da última seção do artigo de **AI**, mais precisamente nas páginas quinze e dezesseis, mobilizada para introduzir o conceito de caráter para Bakhtin, como é possível observar nos excertos a seguir:

Excerto 167 – trecho extraído do **Artigo** de **AI**: *Segundo Bakhtin o caráter é uma forma de correlação entre autor e personagem e este caráter pode-se notar numa sutileza na construção de Capitu que faz Helena com seus paradoxos entre equitação e geometria, com o eixo esquemático de seu único segredo vital, e com tudo mais, torna-se uma personagem tanto pueril, Capitu é eficaz e sobressai Helena em suas manipulações aos adultos.*

Os trechos mencionados indiciam que **AI** introduziu a noção de caráter para Bakhtin, por meio da expressão *segundo*, talvez, não só com o intuito de evitar o plágio, mas para apoiar, conforme as postulações de Eco (1991), uma afirmação: a de que Capitu é melhor do que Helena, no que diz respeito a manipular as pessoas; ou seja, a aluna usa a definição de caráter, introduzida pela expressão *segundo*, para respaldar suas afirmações, apoiar o seu dizer a partir do dizer do outro. Desse modo, o uso desse recurso, como mecanismo enunciativo,

serviu para sinalizar as intenções da escrevente, no caso, apoiar uma afirmação, frente ao dizer de outrem (MATENCIO, 2002), e não apenas para evitar o plágio.

Na última seção do artigo de **AI** não observamos a ocorrência de verbos de citação para introduzir, retomar ou marcar o discurso dos autores. Porém, esse recurso aparece, por exemplo, na seção dois, mais precisamente na página dez, para introduzir a voz de Alfredo Bosi, ao, em uma entrevista, tratar da constituição das personagens dos romances de Machado de Assis, a exemplo de “*Bosi relata*”, “*Bosi acrescenta*”. A aluna também mobilizou esse recurso para interpretar que o enunciador do discurso que ela citou ressalta a importância de se conhecer a biografia de Machado de Assis, a fim de auxiliar no entendimento de suas obras, como é possível observar em

Excerto 168 – trecho extraído do **Artigo** de **AI**: *Bosi enfatiza que é importante o conhecimento da vida do autor, assim como “Machado de Assis”, para estudar e entender a sua obra [...].*

Considerando os recursos que **AI** mobilizou na resenha (verbos de citação, citação integral e expressões, como *segundo*), pode-se verificar que esses recursos também apareceram no artigo, com o efeito de sentido pretendido para o gênero em questão: introduzir um conceito, marcar o discurso de outrem, bem como interpretá-lo – o que, de algum modo, reforça que **AI**, conforme disse na entrevista semiestruturada, conhecia algumas das relações entre a escrita da resenha e a do artigo, pois disse que *para fazer as referências, dá para colocar as mesmas palavras no artigo e na resenha, como segundo o autor, o autor fala e outras* [palavras].

Além disso, a aluna disse que *na resenha e no artigo a gente pode colocar nossa opinião e colocar o que os autores pensam*. Nos trechos transcritos, verifica-se que **AI**, ao lançar mão das palavras de Bosi e de Bakhtin em seu texto, posiciona-se frente às palavras dos autores que citou de modo a aderir a elas. Isso nos permite dizer que o uso dos recursos linguístico-discursivos vai além de um procedimento técnico para evitar o plágio, mas, sobretudo, pode revelar o posicionamento do autor do texto em relação ao dizer do outro, no sentido de expressar algumas relações (discordância, concordância, confronto de ideias, reelaboração das ideias, etc.) – essas relações, estabelecidas entre o dizer do escrevente e o dizer do autor e passíveis de serem observadas nos gêneros, manifestam o dialogismo constitutivo da linguagem humana.

No quadro seis, – que traz uma síntese dos recursos linguístico-discursivos mobilizados por *AI* nas resenhas, mas que não estavam previstos neste trabalho como categorias de análise e está presente no capítulo anterior – observa-se tentativas da aluna em fazer citação literal em **R4**. No artigo, essas tentativas aparecem em maior proporção, visto que é possível observá-las nas páginas que vão de quatro a quinze, com exceção da página dez. Todas as citações aparecem recuadas ou destacadas do corpo do texto, com as configurações descritas no próximo quadro:

Citação literal	Exemplos
Transcrição literal do texto citado entre aspas, recuada do corpo do texto, sem identificação da autoria e demais dados bibliográficos (ano e página da qual foi extraída), a exemplo do excerto extraído da página sete.	Excerto 169 – trecho extraído do Artigo de <i>AI</i> : “ <i>A imaginação foi à companheira de toda a minha existência, viva, rápida, inquieta, alguma vez tímida e amiga de empacar, as mais delas, capaz de engolir campanhas e campanhas, correndo...</i> ”.
Transcrição literal do texto citado, sem recuo e entre aspas, em fonte menor em relação ao tamanho do número da fonte utilizada no artigo, identificada com o nome do autor, ano e página da qual foi retirada, como no trecho extraído da página cinco.	Excerto 170 – trecho extraído do Artigo de <i>AI</i> : “ <i>O tráfico exigia maneiras duras e habituara os homens a tratar a mercadoria humana sem piedade ou sentimentalismo</i> ”. (Faoro, 1974, pg. 504).
Transcrição literal do texto citado, recuada do corpo do texto, com aspas no início do trecho transcrito, em fonte menor em relação ao tamanho do número da fonte utilizada no artigo, identificada com o nome do autor, ano e página da qual foi retirada, como no excerto extraído da página oito.	Excerto 171 – trecho extraído do Artigo de <i>AI</i> : “ <i>A instabilíssima situação da mulher, ao longo da história, vai da servidão mais abjeta ao matriarcado mais feroz; do carinho mais materno ao mais virulento ódio; da mais encantadora inocência a mais viperina astúcia; da mais devota lealdade a mais devota lealdade a mais requintada traição; uma situação, diríamos, não diversa da do homem, mas de certo modo envolta em maior mistério</i> ”.

	<i>que a dele, ao menos para ele, que o tem confessado em tantas ocasiões (Paternili, 1991, p.10).</i>
Transcrição literal do texto citado, recuada do corpo do texto e com aspas no início do trecho transcrito, em fonte menor em relação ao tamanho do número da fonte utilizada no artigo, identificada com o nome do autor e a página da qual foi retirada, como no exemplo abaixo extraído da página quatro.	Excerto 172 – trecho extraído do Artigo de AI : “ <i>Oh meus sonhos! Meus sonhos! Não chorou a alma dela era das que não tem lágrimas, enquanto lhe restam forças. Os olhos estavam secos e firmes, quando ela os ergueu das mãos; o rosto tinha vestígio de abalo, mas não havia nele desanima menos ainda desperto</i> ” (Jackson, 238).
Transcrição literal do texto citado, recuada do corpo do texto e entre aspas, em fonte menor em relação ao tamanho do número da fonte utilizada no artigo, identificada com o endereço do site da qual foi extraída, como no trecho ao lado, extraído da página cinco:	Excerto 173 – trecho extraído do Artigo de AI : “ <i>Não se luta contra o destino; o melhor é deixar que nos pegassem pelos cabelos e nos arraste até onde queira alçar-nos ou despenhar-nos</i> ”. (www.bililio.com.br).

Quadro 11: ocorrência de citações literais no artigo de AI.

Para além das questões técnicas, que reduzem a citação a um conjunto de regras, no que diz respeito à diferenciação entre os tipos de citação e como elas devem ser redigidas, ou melhor, estruturadas em gêneros acadêmicos, entendemos as tentativas de **AI** de fazer citação literal, de diferentes maneiras e em diferentes passagens do texto, não apenas como uma falta de apropriação sobre como utilizar esse recurso em conformidade com as normas da ABNT e dos manuais de metodologia, mas como uma tentativa de atender às recomendações do professor que orientou a escrita do artigo, que durante as aulas enfatizou a necessidade de citar para evitar o plágio. Além disso, essas tentativas indiciam, em nossa visão, a ampliação das operações realizadas em **R4**, texto no qual verificamos duas tentativas da aluna de fazer citação literal, e o reflexo das leituras que a aluna fez de artigos que circulam na *internet*, pois, na entrevista semiestruturada, **AI** disse ter lido alguns artigos, nos quais constatou que é

possível usar os mesmos recursos linguístico-discursivos na resenha e no artigo para citar os autores. Ela fez essa constatação *lendo outros artigos na internet, porque o professor [que orientou a escrita do artigo] disse que não pode fazer plágio para não reprovar, tem que citar os autores, para mostrar de onde a gente tirou as ideias do artigo e nossas opiniões.*

Em outras palavras, entendemos as tentativas de *AI*, ao mobilizar o recurso da citação literal, considerando o modo com o qual ela realizou essas tentativas, e não as dimensões técnicas, pois o afastamento com redução da fonte do texto citado e a identificação do autor, bem como de outros dados bibliográficos, sugerem que *AI* quis mostrar que o dizer não era dela, mas de outrem. Ainda no que diz respeito aos modos com os quais a aluna mobilizou esse recurso, é possível verificar que a maioria das citações aparece sem uma articulação entre o dizer da escrevente e o dizer de quem ela citou, bem como sem um comentário anterior ou posterior ao trecho citado.

Um exemplo disso é o excerto cento e setenta e um retirado da página quatro do artigo de *AI*, quando relacionado aos parágrafos que o antecedem e o sucedem. O parágrafo que vem antes do excerto trata de alguns aspectos da vida de Machado de Assis e da origem de sua mãe, Maria Leopoldina Machado; já o parágrafo que vem após o trecho, trata de Ana Rosa Câmara, avó de Machado, que ficara viúva antes de se casar com Estevam José Machado. Ou seja, considerando os dois parágrafos, não dá para afirmar se o excerto trata da descrição da atitude de Maria Leopoldina Machado ou de Ana Rosa Câmara.

Já no caso do excerto cento e setenta, que fala do papel da mulher em relação ao do homem, a citação está entrelaçado com o parágrafo que a antecede, pois, embora não esteja introduzida por nenhum elemento coesivo de conexão ou um verbo de dizer, a citação parece ter sido utilizada para sustentar a afirmação de que o papel da mulher passou por mudanças ao longo do tempo, como é possível observar no excerto abaixo, que corresponde ao parágrafo que vem antes da citação:

Excerto 174 – trecho extraído do **Artigo** de *AI*: [...] *As mulheres da época de Machado não tinham toda a liberdade que é tão comum nos dias atuais, pois eram tempos de patriarquismo, assim sendo, fica evidente o fato de que a figura da mulher era submissa ao homem daquela época, e por tratar-se de um narrador masculino, não é de se estranhar o fato de as mulheres possuírem uma visão negativa nos contos machadianos, cita-se, por exemplo, as belas e astutas Capitu e*

Helena Com a ingressão dos novos tempos há uma alteração no cenário político e isto acarreta em uma mudança na vida da mulher, fazendo com que ela ganhe mais liberdade [...].

Considerando os dois excertos, pode-se afirmar que há um entrelaçamento entre o discurso da escrevente e o discurso citado por ela, que se deu no nível semântico, visto que tanto o texto da aluna quanto o da citação auxiliam na construção do sentido do texto, no sentido de reforçar que ocorreram mudanças no papel desempenhado pela mulher ao longo da história.

Assim, embora a aluna, na maioria das citações literais mobilizadas em seu texto, tenha se mostrado como simples porta voz do discurso alheio (MAINGUENEAU, 2002), justamente por não ter comentado e articulado o texto citado ao seu texto, por mais que tenha selecionado esses trechos das obras que leu, em outros momentos, ao mobilizar esse recurso linguístico-discursivo, conseguiu travar um diálogo com os pares mais experientes da academia (SWALES, 1990), no caso, os autores, pois conseguiu apropriar-se do seu discurso, a fim de legitimar suas afirmações.

Tendo em vista que as pessoas podem significar o que dizem, mas a partir das palavras que são tomadas da esfera em que estão inseridas (BAKHTIN, [1953] 2003) ou das palavras dos membros mais experientes de dada comunidade discursiva (SWALES, 1990), *AI*, em alguns momentos de seu texto, conseguiu se valer das palavras dos autores, mobilizando o recurso linguístico-discursivo da citação literal, para significar o seu dizer, travando um diálogo com eles. Além disso, as citações literais presentes no texto de *AI* também podem ser entendidas como a ressonância das palavras do professor que orientou a escrita do artigo, pois ele enfatizou, em sala de aula, a necessidade de citar para evitar o plágio.

Pensando na pergunta que guia esta parte da análise, o texto produzido por *AI* demonstra a apropriação de recursos linguístico-discursivos que marcam o gerenciamento de vozes, pois ela lançou mão da expressão *segundo*, de verbos de dizer, da citação integral e da não integral, bem como de citação literal, para introduzir, sinalizar, interpretar o discurso de alguns autores a quem recorreu para legitimar o seu dizer. Nesse sentido, é válido dizer que a aluna implementou, na prática da escrita do artigo, suas percepções sobre as relações existentes entre a resenha e o artigo, visto que utilizou os mesmos recursos linguístico-discursivos nos dois gêneros, sendo que no artigo, as citações literais aparecem em maior

proporção e com um de seus efeitos de sentido pretendidos para esse gênero: sustentar afirmações feitas pela escrevente e, por conseguinte, conferir legitimidade ao seu dizer.

Assim, embora o artigo de *A1* apresente problemas, as formas linguísticas mobilizadas para promover o gerenciamento de vozes no artigo tomaram dimensões discursivas justamente por figurarem, em algumas passagens do texto, com o efeito de sentido pretendido no gênero e para atender às exigências do interlocutor imediato da aluna, o professor. Isso reforça, considerando as postulações dos Novos Estudos do Letramento, que tanto a palavra quanto as práticas escriturais de determinado grupo social só podem ser realmente entendidas, no seu sentido particular, quando são colocadas em relação às situações específicas das quais emergem e às percepções dos sujeitos nelas envolvidos.

6.1.2 O Artigo de *A2*

O artigo produzido por *A2* como TCC tem por objetivo, segundo o que consta no resumo do trabalho, discutir o dialogismo na obra *Os Sertões*, a fim de verificar quais obras e autores serviram de referência para Euclides da Cunha construir o romance. O texto possui vinte e quatro páginas, mais os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, sumário, dedicatória), omitidos nos anexos deste trabalho para preservar a identidade da estudante e do campo onde os dados foram gerados, e encontra-se organizado em seis seções, mais as referências bibliográficas, assim intituladas: Introdução; Fundamentos do Discurso; Metodologia de Pesquisa; A vida do Autor e Análise da Obra; Análise da Obra e Conclusão. Lendo essas seções, verificamos que a seção dois, Fundamentos do Discurso, é dedicada à discussão dos pressupostos teóricos que, aparentemente, guiaram a análise proposta por *A2* no artigo. Assim, observamos como os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nas resenhas da aluna projetaram-se nessa seção.

A análise das resenhas produzidas por *A2* revelou que os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nos textos foram os verbos de citação, citação integral e expressões para fazer menção ao dizer dos autores, principalmente, a expressão *segundo*, conforme consta no quadro sete, que traz uma síntese dos recursos mobilizados pela aluna para redigir as resenhas. Na seção dois do artigo, é possível observar a ocorrência dessas categorias e de citações literais integradas ao texto nos nove dos dezenove parágrafos que compõem a seção. A título de exemplo, destacamos a seguir trechos do primeiro, segundo, sexto e oitavo parágrafos da seção dois:

Excerto 175 – trecho extraído do **Artigo** de A2: Foucault, Michel (1996), no livro “A ordem do discurso”, aborda a questão da formação discursiva e como ela se forma e se comporta, além da verdade do discurso que obtém condição de verdade absoluta, mediante a ocultação do sujeito do discurso [...].

Excerto 176 – trecho extraído do **Artigo** de A2: Para Foucault o discurso ainda que pouca coisa sofre interdição, revelando assim sua ligação com o desejo e o poder, segundo ele existem três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade que não cessa de modificar-se sendo que as maiores interdições são as regiões da sexualidade e as da política: “como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente e neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica [...]”. (p.10).

Excerto 177 – trecho extraído do **Artigo** de A2: Segundo Orlandi, toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue nessa circunstância, segundo ele, Althusser escreve sobre a leitura de Max, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da psicanálise, Barthes considera a leitura como escritura, Foucault propõe a sua arqueologia.

Excerto 178 – trecho extraído do **Artigo** de A2: Orlandi propõe que se distingue a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. Segundo ele a inteligibilidade refere o sentido à língua, a interpretação é o sentido pensando-se as outras frases do texto e o contexto imediato.

Os verbos de citação destacados nos excertos mencionados, *aborda*, *propõe*, *supõe*, *considera*, referem-se às operações que a escrevente considerou como tendo sido realizadas pelos autores citados no decorrer do processo de produção de seus textos. O verbo propor, por exemplo, com três ocorrências nos excertos destacados, da forma como foi empregado no artigo, tem o sentido de sugerir, apresentar, submeter à consideração (BORBA,

1990). Ou seja, a mobilização desse verbo indicia que **A2** interpretou que os autores citados dirigem uma proposta ao leitor, no que diz respeito à leitura de Freud, à distinção entre *a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão* e à arqueologia proposta por Foucault, pois, para Charaudeau (1992), uma proposição indica que o leitor encontra-se na posição de receber uma proposta que o beneficiará, sendo que ele pode ou não aceitá-la.

Outro exemplo de como **A2** mobilizou os verbos de citação para interpretar as ações dos autores citados no artigo encontra-se no trecho *Foucault, Michel (1996), no livro “A ordem do discurso”, aborda a questão da formação discursiva e como ela se forma e se comporta [...]*. O uso do verbo “abordar” nesse trecho indicia que o autor citado trata de um determinado conteúdo em sua obra, ou seja, é como se **A2**, ao usar esse verbo, tivesse a intenção de dar uma visão geral do livro de Foucault, tendo em vista um de seus propósitos no artigo: definir o que é discurso para investigar com quais discursos Euclides da Cunha estabeleceu diálogo em *Os Sertões*. O mesmo efeito de sentido tem o verbo “escrever”, no trecho *Althusser escreve sobre a leitura de Max*, pois – embora a aluna não tenha mencionado a obra na qual Althusser escreveu sobre a leitura de Max (ou Marx) – é como se tivesse interpretado – a partir do que diz Orlandi, visto que lançou mão da citação de citação, que consiste na menção direta ou indireta de um texto ou autor ao qual não se teve acesso ao texto original – que o autor mobilizou um determinado conteúdo em sua obra.

Vale salientar que nas resenhas analisadas observamos que a aluna mencionou autores citados pelos autores resenhados, porém, sem mostrar essa relação, o que gerou ambiguidade de autoria das ideias expressas nos textos. Além disso, verificamos nas resenhas a ocorrência de verbos de citação sem a retomada do autor do texto-fonte, o que não ocorreu no artigo, o que denota, em nossa visão, uma mudança na escrita de **A2** motivada, talvez, pelas observações que fez durante as leituras de textos que circulam na *internet* para redigir o artigo ou, ainda, para atender as exigências do professor que orientou a escrita do gênero, no que diz respeito ao plágio.

Assim, no que concerne ao uso dos verbos de citação, os excertos destacados indiciam que **A2** mobilizou esse recurso para interpretar o dizer dos autores, no sentido de sinalizar o que eles propõem e o conteúdo que tematizam em seus textos. Os excertos também revelam um uso significativo da citação integral, recurso no qual o nome do autor é parte do enunciado. Entendemos a mobilização desse recurso como um esforço de **A2** em sinalizar que o discurso não era dela, mas de outrem, talvez, a fim de evitar o plágio e atender as recomendações do professor que orientou o TCC. Como o uso desse recurso aparece de forma

recorrente no artigo de **A2**, poderia denotar também uma supervalorização da fala dos autores em detrimento de sua própria fala. Todavia, essa suposição é enfraquecida quando consideramos o número de ocorrências da expressão *segundo* seguida de citação integral na seção dois do artigo, pois, dos dezenove parágrafos que compõem a seção, a expressão aparece, às vezes mais de uma vez, em pelo menos sete deles.

A ocorrência desse recurso sinaliza, em nossa visão, não só a intenção da aluna de marcar ou introduzir o discurso dos autores ou, ainda, evitar o plágio, pois, ao mobilizar a expressão *segundo* seguida de citação integral, além de remeter ao discurso dos autores, demonstrou a preocupação de interpretá-lo. **A2**, ao mobilizar esse recurso linguístico-discursivo, não se mostrou apenas como simples porta voz das palavras do outro, mas se responsabilizou pela fala citada, pois fez uso das próprias palavras para reproduzir a fala dos autores, encarregando-se, portanto, pelo dito expresso em seu texto, a exemplo dos excertos destacados nesta seção da tese.

A hipótese de que **A2** quis se responsabilizar pelo dito em seu texto, a partir da reprodução das palavras dos autores, utilizando-se de suas próprias palavras, ganha mais força quando verificamos o número de citações literais presentes na seção dois do artigo. Nessa seção, há a ocorrência de apenas duas citações literais, integradas ao texto, entre aspas e identificadas com o número da página, a exemplo do excerto cento e setenta e cinco, no qual utilizou o recurso para mostrar e reforçar, segundo a perspectiva de Foucault, como ocorrem as interdições na sexualidade e na política. Em outras palavras, entendemos a pouca ocorrência do recurso da citação literal na seção dois do artigo não como índice de que a aluna não se apropriou desse recurso a ponto de usá-lo em seu texto com os efeitos de sentido pretendidos para o artigo científico, pois ela o mobilizou em outras seções do texto, mas como tentativa de se responsabilizar também pelo dito em seu texto, em vez de apenas delegá-lo aos autores citados, visto que o uso da citação literal, conforme aponta Bessa (2007), às vezes, tem a função de eximir o escrevente da responsabilidade pelo dito ou, ainda, sinaliza que o escrevente assumiu uma posição respeitosa frente às palavras dos autores citados, demonstrando, segundo Maingueneau (2002), o desnível entre as palavras prestigiosas dos autores e as palavras do escrevente.

A aluna observou esse suposto desnível durante a leitura que fez de um artigo, considerado bom por ela, para verificar como era possível fazer menção ao dizer dos autores. Nesse relato, transcrito no excerto cento e sessenta e quatro, **A2** disse que estava lendo um trabalho acadêmico e observou diferenças entre a linguagem do artigo e a sua linguagem, e

verificou que, *por estar no final do curso*, a sua linguagem *deveria estar próxima da linguagem desses textos, e não está*, e isso dá uma sensação de impotência, de fracasso [...]. *A minha escrita não é acadêmica. [...] Uma coisa é você identificar que o texto do outro é bom, é acadêmico, outra coisa é você escrever dentro de uma linguagem acadêmica, é difícil.*

Assim, tendo em vista que, no artigo, o recurso linguístico-discursivo mais mobilizado por **A2** foi o da expressão *segundo* seguida de citação integral, o quadro que segue traz mais exemplos de como esse recurso foi utilizado:

Expressão <i>segundo</i> seguida de citação integral	Exemplos
Uso da expressão <i>segundo</i> para sinalizar quais são os tipos de interdições sofridas pelo discurso.	Excerto 179 – trecho extraído do Artigo de A2 : <i>Para Foucault o discurso ainda que pouca coisa sofre interdição [...] segundo ele existem três tipos de interdições que se cruzam [...].</i>
Uso da expressão <i>segundo</i> para introduzir a noção de discurso.	Excerto 180 – trecho extraído do Artigo de A2 : <i>Segundo Orlandi, Discurso é o efeito de sentido entre locutores, sendo que não se pode confundir com fala [...].</i>
Uso da expressão <i>segundo</i> para sinalizar quais são as teorias utilizadas na Análise do Discurso.	Excerto 181 – trecho extraído do Artigo de A2 : <i>Segundo Canguilhem (1980) a análise do discurso reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: a teoria da sintaxe e da enunciação, da ideologia e a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.</i>
Uso da expressão <i>segundo</i> para mostrar como a Análise do Discurso auxilia na compreensão da leitura.	Excerto 182 – trecho extraído do Artigo de A2 : <i>Segundo Eni P. Orlandi, a leitura mostra-se como não transparente,</i>

articulando-se em prescrições teóricas, propiciando a abertura de um espaço para a disciplina análise do discurso, pois teoriza a interpretação colocando-a em questão, sendo que neste sentido, a análise do discurso diferencia-se da Hermenêutica, visando a compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentido, analisando os próprios gestos de interpretação, considerada por ela atos de o domínio simbólico, pois interveem no real sentido. [...]

Quadro 12: ocorrência da expressão *segundo seguida* de citação integral no artigo de A2.

Sabemos que a opção por reproduzir as palavras dos autores citados, utilizando-se das próprias palavras, pode acarretar em modificações do que está expresso nos textos originais, desvirtuando, assim, os dizeres atribuídos aos autores. Porém, entendemos essa tentativa de A2 como uma forma de se responsabilizar pelo conteúdo de seu texto, independentemente de ter ou não deturpado os dizeres dos autores que citou para definir o conceito de discurso e os objetivos da Análise do Discurso, bem como uma maneira de atender às exigências do professor que orientou o artigo, no que diz respeito ao plágio.

Considerando a pergunta que guia esta parte do trabalho, é possível dizer que a seção dois do artigo de A2 demonstra certa apropriação dos recursos linguístico-discursivos que contribuem para marcar o gerenciamento de vozes, tanto na resenha quanto no artigo. Isso pode ser afirmando considerando o uso que ela fez de verbos de dizer para interpretar as ações dos autores que citou e da expressão *segundo seguida* de citação integral para sinalizar e reproduzir, com suas próprias palavras, os dizeres dos autores citados. Além disso, é válido dizer que a aluna implementou suas percepções sobre a escrita da resenha e do artigo na prática, pois utilizou os mesmos recursos nos dois gêneros, sendo que o uso da expressão *segundo seguida* de citação integral revela também a preocupação de A2 em demonstrar a compreensão do que leu, visto que, na entrevista semiestruturada, disse que é importante que, nos dois gêneros, o aluno demonstre compreensão, por meio da escrita, sobre os textos que

leu para escrever a resenha e construir a fundamentação do artigo, em um movimento em que a leitura precede a escrita do texto.

6.1.3 O Artigo de A3

O artigo de **A3**, com vinte páginas, tem por objetivo, segundo o que consta no resumo e na introdução do texto, fazer uma análise comparativa entre poesias oriundas do Romantismo brasileiro e letras de canções da Música Popular Brasileira (MPB) contemporânea, a fim de identificar a projeção das características desse movimento literário nessas canções e, assim, oportunizar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio uma releitura das características do Romantismo a partir da análise dessas canções.

Para atingir o objetivo proposto, **A3** organizou o artigo em seis seções, mais a introdução e a conclusão, a saber: Conceito de Escola Romântica, Breve Histórico do Romantismo Europeu, O Romantismo no Brasil, A poética romântica e suas influências, Pontos de Contato e Os românticos atuais. Vale salientar que os elementos pré-textuais (capa e folha de rosto) foram omitidos nos anexos para preservar a identidade do aluno e do campo onde foram gerados os registros.

As quatro primeiras seções do artigo foram dedicadas à conceituação do Romantismo, à caracterização desse movimento no Brasil e na Europa e à discussão sobre como o Romantismo influenciou a cultura brasileira por meio da música popular. Conforme anunciado pelo aluno na introdução e no decorrer do texto, essas quatro seções encontram-se fundamentadas nos pressupostos teóricos de Afrânio Coutinho, Antônio Cândido e José Ramos Tinhorão. Essas seções traçam o escopo teórico que guiou a análise comparativa, presente nas seções cinco e seis, entre os poemas e as canções escolhidas por **A3**, e é por esse motivo que observamos como os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nas resenhas do aluno projetaram-se nessas quatro seções.

A análise das resenhas produzidas por **A3** revelou que os recursos linguístico-discursivos mais recorrentes nos textos foram os verbos de citação, citação integral, expressões para fazer menção ao dizer dos autores, citação literal incorporada ao texto e tentativas de fazer citação literal recuada do corpo do texto. Para redigir as seções teóricas do artigo, **A3** lançou mão das expressões, dos verbos de citação, da citação integral e da citação literal recuada do corpo do texto. Assim, no que diz respeito ao uso dos verbos de citação para

atribuir ações aos teóricos referenciados por **A3**, é possível observar quatro ocorrências dessa categoria nos excertos a seguir:

Excerto 183 – trecho extraído do **Artigo** de **A3**: *E, para entendermos melhor o que levou os românticos a terem essa interpretação da vida e do mundo, os mesmos autores [Afrânio Coutinho e Antônio Cândido] nos informam em seus compêndios que na Escola Romântica os escritores são movidos por uma reação contrária ao antropocentrismo do Renascimento e o racionalismo do Iluminismo.*

Excerto 184 – trecho extraído do **Artigo** de **A3**: *Fundamentamos mais uma vez em um dos nossos maiores estudiosos do Romantismo o crítico Antônio Cândido que expõe em *O Romantismo no Brasil* (FFLCH/USP, 2004):*

“No Brasil, a modinha se associou de maneira durável à poesia erudita, e já no começo do século XIX corriam musicados muitos versos de Tomás Antônio Gonzaga, acontecendo o mesmo dali por diante com a obra da maioria dos nossos poetas (até, podemos dizer, a atual MPB – Música Popular Brasileira.” (grifo nosso).

Excerto 185 – trecho extraído do **Artigo** de **A3**: *José Ramos Tinhorão, um autorizado estudioso da nossa música popular brasileira em sua *História Social da Música Popular Brasileira* no capítulo: “Os poetas românticos e a canção seresteira”, considera igualmente que essa contribuição de popularização da poesia romântica através da música determinou o gosto romântico por esse gênero e paralelamente transformou essas canções, até, então, tidas como manifestações eruditas produzidas e apreciadas por uma minoria, numa ampla manifestação cultural de um povo iletrado, como relata:*

“Esse encontro dos poetas eruditos letristas de canções de rua com os músicos populares (ou com os de salão e do teatro musicado atraídos pelo estilo popular) estava destinado a marcar, na área dessa primeira canção de massa de caráter nitidamente citadino, o advento

de um novo sistema de criação: a parceria.” (...) “letristas e músicos saídos da classe média urbana passaram a procurar a colaboração de tocadores anônimos com talento criador”. (p.129)

A3, ao fazer uso do verbo “informar”, interpretou que os autores citados (Afrânio Coutinho e Antônio Cândido) mobilizam em seus livros um conteúdo comum, no sentido de informar aos leitores sobre uma das características dos escritores do Romantismo: reação ao antropocentrismo e ao racionalismo. Tendo em vista que A3 demonstrou, na entrevista semiestruturada, que a resenha serve para sistematizar as leituras para depois utilizá-las na escrita da fundamentação teórica do artigo, vê-se que o aluno, a partir das leituras das obras de Afrânio Coutinho e Antônio Cândido, conseguiu depreender que os dois autores tratam de um conteúdo comum, o que indicia, em nossa visão, que, de fato, entendia a resenha como gênero ocluso do artigo.

Já a ocorrência do verbo “considerar” seguido do advérbio “igualmente” indicia que A3 interpretou que o autor citado, José Ramos Tinhorão, deu o mesmo tratamento, em um dos capítulos do livro *História social da Música Popular Brasileira*, a um conteúdo também comum ao do livro de Antônio Cândido, no que diz respeito à influência da poesia produzida no Romantismo no cancioneiro popular. Essa hipótese ganha força quando olhamos para a citação literal, que antecede o parágrafo no qual cita Tinhorão, atribuída a Antônio Cândido:

Excerto 186 – trecho extraído do **Artigo** de A3: *O Romantismo levou ao máximo esta tendência, enchendo o século XIX de poesia cantada, que assim fez chegar ao povo textos dos poetas mais importantes, que de outro modo se teriam difundido muito menos em país de pouca instrução e hábitos reduzidos de leitura. Ainda hoje é frequente ouvirmos canções tornadas anônimas pela incorporação ao patrimônio popular, cujas letras são versos de Castro Alvez, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu (p. 83/84).*

Já os verbos “relatar” e “expor” foram mobilizados para introduzir citações literais. Assim, os verbos de citação presentes no artigo de A3 não servem apenas ao propósito de interpretar as ações dos autores citados no artigo ou introduzir suas vozes, mas para articular, de forma coerente, os conteúdos comuns tratados por esses autores em seus livros, o

que também indica, em nossa visão, que os livros desses autores foram resenhados antes da escrita do artigo, o que possibilitou ao aluno sistematizar e identificar as similaridades existentes entre o tratamento que os autores dão ao mesmo assunto.

No que diz respeito ao uso de expressões seguidas de citação integral, foram mobilizadas por **A3** não para sinalizar a autoria, remeter-se aos discursos dos autores e depois comentá-los, a partir das próprias palavras, como pudemos observar na análise do texto de **A2**, mas para introduzir citações literais, que trazem a definição de Romantismo, para Afrânio Coutinho e Antônio Cândido, e como o Barroco influenciou os poetas românticos, de acordo com Antônio Cândido e J. Aderaldo Castello, como é possível observar nos próximos excertos destacados:

Excerto 187 – trecho extraído do **Artigo de A3**: No ponto de vista de Coutinho, o Romantismo é:

O movimento estético, traduzido num estilo de vida e de arte, que dominou a civilização ocidental, durante o período compreendido entre a metade do século XVII e a metade do século XIX. Conforme concepção de história literária estética, é um movimento conjunto e unificado, com características gerais e comuns às várias nações ocidentais, elementos positivos e negativos no plano das ideias, sentimentos e formas artísticas, e, no dizer de Wellek, a mesma concepção da literatura e da imaginação poética, a mesma concepção da natureza e suas relações com o homem, o mesmo estilo poético, formando de imagística, símbolos e mitos peculiares (Coutinho, 1995, p.140).

Excerto 188 – trecho extraído do **Artigo de A3**: Na concepção de Antônio Cândido:

“Para a estética romântica, todavia, o equilíbrio dos termos se altera; importam agora a natureza e o artista” (...) Paralelamente se altera o conceito de natureza. Em vez de ser, como para os neo-clássicos, um princípio, uma expressão do encadeamento das coisas, apreendidos pela razão humana, que era um de seus aspectos, torna-se cada vez mais, para os românticos, o mundo, o cosmos, a natureza física cheia

de graça e imprecisão, à qual se antepõe um homem desligado, cujo destino vai de encontro ao seu mistério”. (...) “Um romântico, Musset, afirmou em verso famoso que os poemas mais belos eram os desesperados, os que chegavam ao extremo de despojar-se da consciência estética para surgirem como pura expressão psicológica (Candido, 2009, p. 342).

Excerto 189 – trecho extraído do **Artigo de A3**: *Outro aspecto é que, condenando as regras e o modelo rígido do Classicismo, então em voga, os poetas românticos optaram pela liberdade total, tanto na forma, quanto na temática, influenciadores em parte do barroco literário, segundo Antônio Cândido e J. Aderaldo Castello (1976):*

“...O Barroco se lança à renovação dos temas, inspirado pelas contradições da realidade interior do homem em face da sua condição e da sua própria natureza, e expressa numa linguagem carregada de elementos sensoriais” (p.203)

(...)

“O Romantismo retoma e amplia essa atitude, com a vantagem da liberdade formal e com o sentimento vibrante da contemporaneidade. Torna possível o enriquecimento da expressão com a soma variada das aspirações, ansiedades e contradições interiores, no tom pessoal que exprime o mundo individual do artista. Por isso mesmo, ele se apresenta verdadeiramente como um criador” (p.203).

As citações literais presentes no texto de **A3**, conforme apontam os excertos transcritos, são introduzidas por verbos de citação e por expressões. Desse modo, acreditamos que se faz necessário olhar para essas citações pelo prisma das escolhas linguístico-discursivas feitas pelo aluno, que aparecem nas seções teóricas do artigo de forma integrada. Assim, entre as escolhas, além das citações literais, que aparecem afastadas do corpo do texto, com redução da fonte e identificação dos autores, do ano da obra e número da página, indiciando que **A3** quis sinalizar que o dizer não era de sua responsabilidade, encontram-se também verbos e expressões que as antecedem, funcionando como introdutoras do discurso citado, ou seja, dessas citações literais.

O modo como o aluno mobilizou esses recursos linguístico-discursivos indiciam que os verbos e expressões servem a dois propósitos nas seções teórica do artigo: estabelecer a conexão entre o dizer do aluno e os dizeres dos autores transcritos nas citações literais, cujo efeito de sentido é o de sustentar a argumentação de **A3** (ECO, 1991) ou respaldá-la; estabelecer a coerência temática entre os dizeres dos autores e o seu dizer, já que ele trouxe para o texto autores que tratam dos e definem os mesmos temas, o Romantismo e as influências dos poetas desse movimento no cancioneiro popular.

Olhando mais especificamente para as citações literais, para além da perspectiva técnica, no que diz respeito a como devem ser redigidas, segundo a ABNT e os manuais de metodologia científica, elas revelam os dizeres de autores da área da literatura, mobilizados por **A3** para definir um conceito e respaldar suas afirmações, já que o aluno expressa uma relação de adesão com esses dizeres, relação essa que é reforçada pelo uso de expressões de tom elogioso, que antecedem as citações, tais como: *recorremos ao estudo de dois conceituados críticos e estudiosos de nossa literatura*; José Ramos Tinhorão, *um autorizado estudioso da nossa música popular brasileira*. As citações vistas dessa forma, bem como as expressões de tom elogioso, indiciam uma supervalorização da fala dos autores e que **A3** constituiu-se como porta-voz das palavras dos teóricos, não assumindo a responsabilidade pelos dizeres citados (MAINGUENEAU, 2002). Porém, essa hipótese é enfraquecida quando olhamos para alguns parágrafos que antecedem ou sucedem as citações literais, pois neles **A3** antecipa, comenta, constata ou chega a alguma conclusão sobre o conteúdo dos textos citados, responsabilizando-se, assim, pelo dito em seu texto. Um exemplo desse movimento encontra-se no parágrafo que vem depois dos excertos cento e oitenta e seis e cento e oitenta e sete, no qual o aluno demonstra ter chegado a uma conclusão sobre o que é o Romantismo:

Excerto 190 – trecho extraído do **Artigo** de **A3**: *Ao analisarmos esses dois trechos, observamos que o Romantismo é a expressão livre do artista diante da vida e do mundo, sua expressão do ser e da natureza partindo de uma manifestação de extravasamento dos sentimentos.*

Em outro parágrafo, que sucede a citação transcrita no excerto cento e oitenta e oito, o aluno constata e reforça a ideia de que a lírica romântica é mais livre em relação à poesia feita no período Classicista, e, para tal, incorpora ao seu texto um trecho dessa citação, marcado entre aspas, como é possível observar no excerto abaixo:

Excerto 191 – trecho extraído do **Artigo de A3**: *Como dissemos, para expressão de sua lírica desligada das regras do Classicismo, o autor romântico busca a liberdade e espontaneidade na sua criação, resultando, com isso, importantes e novas formas poéticas, “verdadeiramente como criador”.*

Assim, pode-se dizer que as citações literais presentes no texto de **A3** servem ao propósito de legitimar suas afirmações, conceituar o Romantismo, estabelecer as diferenças entre a poesia feita nesse período e no Classicismo, bem como aproximá-la da produção literária do Barroco e mostrar como os autores românticos influenciaram no cancioneiro popular, sendo que, frente a essas citações, o aluno ora se comportou como porta-voz das palavras dos autores, atribuindo a elas um tom elogioso, ora como responsável pelo dito em seu texto, visto que fez constatações e chegou a conclusões a partir delas.

Tendo em vista que os verbos de citação, as expressões, a citação integral e as citações literais apareceram de forma articulada nas seções teóricas do artigo de **A3** e quase que na mesma proporção, não construímos um quadro que sintetiza como o recurso mais recorrente projetou-se no texto, mas um quadro que tenta sintetizar como os recursos foram mobilizados nessas seções, a saber:

Recurso linguístico-discursivo	Forma com a qual foi mobilizado
Verbos de dizer	Interpretar as ações dos autores citados, a fim de articular como mobilizaram um mesmo conteúdo ou tema. Introduzir citação literal.
Expressões	Introduzir citação literal.
Citação integral	Sinalizar o dizer dos autores
Citação literal	Legitimar as afirmações do escrevente. Conceituar e caracterizar o Romantismo. Estabelecer diferenças e aproximações entre escolas literárias.

Estabelecer como o Romantismo influenciou o cancioneiro popular.
--

Quadro 13: ocorrência de recursos linguístico-discursivos no artigo de A3.

Tendo em vista a pergunta que guia esta etapa da tese, pode-se dizer que as quatro primeiras seções do artigo de **A3** não só refletem, mas reforçam a apropriação de recursos linguístico-discursivos que foram utilizados na resenha, visto que nos dois gêneros os recursos foram utilizados com os efeitos de sentido pretendidos. Porém, no artigo, o aluno utiliza alguns recursos de forma articulada, a fim de estabelecer a coesão entre a sua fala e a fala dos autores, assumindo também a responsabilidade pelo dito em seu texto, e a coerência temática entre os dizeres dos autores, sendo que foi exatamente o estabelecimento da coerência temática em seu texto, a partir dos dizeres dos autores, que indicia que **A3** implementou, na prática da escrita do artigo, suas percepções sobre as relações existentes entre a resenha e o artigo científico, pois em seu relato oral disse que a resenha auxilia na sistematização das leituras feitas das obras que fundamentarão o artigo. Ou seja, em nossa visão, o aluno resenhou as obras dos autores citados no artigo, visto que identificou que eles dão o mesmo tratamento para alguns aspectos do Romantismo, no que diz respeito à caracterização e à conceituação dessa escola literária, e à forma com a qual os autores desse movimento influenciaram na composição de canções da MPB.

Para **A3** a resenha funcionou como gênero ocluso do artigo não só porque serviu de referência para o entendimento de como as vozes dos autores devem ser textualizadas no artigo, mas para se apropriar dos dizeres dos autores, a ponto de identificar, textualizar e estabelecer relações de similaridade entre o modo como tratam de um mesmo tema.

6.2 Análise das aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico

Nesta seção, objetiva-se verificar como e porque a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico. Para tal, procede-se a análise de trechos das gravações de oito aulas destinadas a esse fim, gravadas entre os anos de 2011 e 2012, conforme sinalizamos no quadro um, presente no primeiro capítulo desta tese. As primeiras aulas gravadas em 2011 estão identificadas nos excertos como primeira aula, e as outras quatro aulas, gravadas em 2012, estão identificadas como segunda aula. Assim, pelos motivos já explicitados nesta tese, entendemos a escrita do artigo como uma prática social

específica do contexto acadêmico/universitário que emerge de eventos de letramentos também específicos, no caso do nosso contexto de pesquisa, das aulas destinadas à orientação dessa prática. Ou seja, a necessidade de escrever um artigo para ser avaliado como trabalho final de conclusão do curso de Letras moldou as aulas destinadas à orientação da escrita desse gênero, ou melhor, os eventos de letramento. Desse modo, entendemos que os eventos de letramento também possibilitam observar e analisar a linguagem socialmente situada, como destaca Gee (1996). Para esse autor, os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos, bem como pelas crenças sobre a escrita e pelos modelos de letramento aos quais os professores ancoram-se (STREET, 1984; 1995), ao abordar o ensino da escrita ou de determinado gênero.

Nas aulas observadas – entendidas como eventos de letramentos, ou seja, como episódios observáveis moldados pela prática de letramento (STREET, 1995) da escrita do artigo – o professor falou sobre a função do TCC, da escolha do tema, das etapas envolvidas na elaboração do artigo, focalizando a estrutura do gênero. Assim, o professor, antes de falar das etapas que envolvem a escrita do artigo, iniciou as primeiras aulas destinadas à orientação do gênero esclarecendo sobre a função do TCC e sobre a escolha do tema, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 192 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
o trabalho de vocês vai ser produzir um artigo como TCC. O Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC, é o resultado final dos três anos de estudos de vocês e vai ser avaliado como parte dos requisitos para finalizar a graduação. O que isso quer dizer? Que vocês precisam entregar o TCC para finalizar a graduação e tantos os estudos linguísticos, os estudos de literatura, quanto os estudos de língua inglesa podem ser objeto do TCC de vocês. É claro que cada um vai escolher em uma área diferente, ou seja, em áreas que compõem o curso de Letras. Escolhendo a área, vocês precisarão se aprofundar em um ponto dessa área. A tarefa de vocês no TCC, então, é a de articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com um objeto de investigação e de reflexão do seu interesse, pensando nas disciplinas que vocês tiveram, no ensino de língua portuguesa, inglês e literatura [...].

Vê-se, no trecho destacado, que o objetivo da prática de escrita do artigo, solicitado como TCC, era o de finalizar o curso de Letras, visto que o artigo era um dos requisitos para o término do curso, o que demonstra que as práticas de letramento têm objetivos específicos, que variam de acordo com os contextos dos quais emergem. Em outros contextos de ensino, a produção do artigo científico tem a função de divulgar resultados de uma pesquisa empreendida antes de sua escrita, ou seja, está ligada à circulação do conhecimento.

Em nosso contexto de pesquisa, tinha a função de oportunizar ao aluno o término da graduação e seria o reflexo das habilidades do aluno em articular os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, no que diz respeito a uma das disciplinas que compõe o curso de Letras, com um objeto de investigação, que deveria ser escolhido por ele. Assim, subjacente à fala do professor, está a crença de que os alunos seriam capazes de promover essa articulação e demonstrá-la por escrito. Logo, o professor parecia supor que os alunos, mesmo ainda não tendo produzido um artigo, soubessem lançar mão de estratégias linguístico-discursivas próprias do gênero que dessem conta de promover a articulação entre teoria e análise de um objeto de pesquisa, transferindo a eles a tarefa de escrever um texto que refletisse essa articulação, que fosse o resultado final de conhecimentos adquiridos ao longo do curso e que pudesse ser considerado como artigo, conforme prevê o modelo das habilidades (LEA; SRTEET, 1998). Essa suposição ganha força, quando o professor falou das etapas envolvidas na elaboração do TCC, conforme indicia o seguinte excerto:

Excerto 193 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
O TCC, no nosso caso, será elaborado em duas etapas, a elaboração do pré-projeto e a escrita do artigo. Vocês vão nesse semestre elaborar o pré-projeto e no último semestre trabalhar na escrita do artigo. Ou seja, vocês têm dois semestres para dar conta do TCC. E precisa lembrar que é no TCC que vocês demonstrarão as capacidades de articulação do pensamento na sua forma escrita, ou seja, vocês precisam demonstrar um amadurecimento adquirido no decorrer do curso.

O trecho acima reforça que a prática do professor, ao orientar a escrita do artigo, estava ancorada no modelo das habilidades e numa concepção autônoma de letramento, já que parece ter partido da ideia de que os alunos, mesmo sem terem produzido um artigo ou terem tido orientações precisas sobre como é possível redigir esse gênero, seriam capazes de transferir para a escrita as articulações entre conhecimentos teóricos e objeto de investigação, de modo que essas articulações pudessem demonstrar *um amadurecimento adquirido no decorrer do curso*. De acordo com a abordagem autônoma de ensino da escrita (STREET, 1984; 1993), os aspectos técnicos e cognitivos envolvidos na atividade da escrita de determinado gênero são explorados sem considerar o contexto social de utilização. No caso da aula do professor que orientou a escrita, ele não explorou como os alunos poderiam demonstrar as capacidades de articulação do pensamento na escrita do artigo, bem como não mencionou quais seriam essas capacidades. Também não foi estudada a configuração discursiva e linguística desse gênero, como poderemos verificar adiante, o que reforça que o professor supunha, no momento em que as aulas foram ministradas, que os alunos pudessem fazer isso por si sós, conforme preveem o modelo autônomo de letramento e o modelo das habilidades.

Tendo em vista que a abordagem da socialização acadêmica transfere ao professor a responsabilidade de ensinar aos alunos as convenções de escrita desta esfera e os gêneros que nela circulam, a fim de que eles possam reproduzir em seus textos as orientações dadas pelo docente, o professor passou a discorrer sobre como a linguagem deve apresentar-se no artigo:

Excerto 194 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:

Por que a apresentação do TCC é uma atividade acadêmica? Porque todas as vezes que você escreve um trabalho ele tem que seguir as regras da comunidade acadêmica, no que se refere à formatação e à linguagem, que deve ser uma linguagem acadêmica, científica.

Diante da afirmação do professor que o trabalho deveria ser apresentado em uma linguagem acadêmica, segundo as regras da comunidade acadêmica, **A3** fez a seguinte pergunta: *e como é a linguagem?*, obtendo a resposta abaixo:

Excerto 195 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
é uma linguagem neutra, polida, livre de gírias, formal, sem coloquialismos e que, principalmente, esteja embasada nas teorias que você arrolou para redigir o seu trabalho.

Vê-se que a resposta do professor abrange a socialização da suposta neutralidade da linguagem acadêmica, o fato de ter de estar de acordo com as regras da modalidade padrão da língua e embasada nas vozes de autoridade da área, ou seja, a resposta do professor não abrange as características da linguagem que permitem ao aluno expressar a subjetividade e a apropriar-se das palavras de outrem para incorporá-las às suas produções escritas.

Apesar de haver indícios na fala do professor do reconhecimento do caráter polifônico do gênero, quando disse que é necessário embasar a linguagem nas teorias que o aluno arrolou para redigir o artigo, ele não explicitou como os alunos poderiam fazer esse embasamento, o que suscitou outra pergunta, agora, por parte de **AI**: *como faz esse embasamento na linguagem?* O excerto abaixo destaca a resposta dada pelo professor a essa pergunta:

Excerto 196 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
you precisa fazer menção às teorias, aos teóricos que você leu, principalmente na parte teórica do seu trabalho, para não fazer plágio. O trabalho que for plágio será reprovado, daí o aluno terá de cursar novamente o semestre. Só voltando, vocês apresentarão apenas o trabalho escrito, dentro das regras da ABNT, que eu vou enviar para vocês junto com outros materiais para orientá-los, vocês não vão precisar fazer a defesa do trabalho. Queremos apenas o trabalho escrito. Esse é mais um motivo para vocês apresentarem um trabalho bem escrito, formatado segundo as regras da ABNT, já que não vai ter avaliação oral.

Diante das explicações do professor acerca de como embasar a linguagem do artigo com base nas vozes dos autores, nota-se a sua ancoragem não só ao modelo da socialização acadêmica, mas também ao modelo das habilidades que, segundo Lea e Street (1998), além de desconsiderar a trajetória de letramento dos alunos, transfere a eles, entre

outras coisas, a responsabilidade de aprender e a de desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para atuarem no contexto acadêmico e para produzirem os gêneros que nele circulam; essa ancoragem deu-se pelo fato do professor não ter explicitado em sua fala que as citações podem ser utilizadas para dar credibilidade ao trabalho do escrevente, sustentar suas afirmações, bem como convencer o leitor da veracidade da pesquisa, ou, ainda, como se dá o processo de incorporação das vozes de autoridade ao texto, por meio do uso de alguns recursos linguístico-discursivos. Na verdade, a fala do professor indicia que a exigência dos alunos terem de fazer menção às vozes dos autores em seus textos tinha um único fim, evitar o plágio para não serem reprovados, e isso, de algum modo, foi evidenciado na seção anterior, na qual analisamos os artigos dos participantes da pesquisa.

O excerto ainda revela que o professor estava mais preocupado com a forma, em detrimento da linguagem, ou seja, com a formatação do trabalho, que deveria seguir as normas da ABNT, pois, para ele, um trabalho *bem escrito* deveria estar dentro dessas normas. Assim, a ênfase do professor nas normas, em detrimento da linguagem, suscitou, novamente, outra pergunta, feita por A3: *mas, assim, e as dicas sobre escrita, como vai ser?* O aluno obteve a seguinte resposta:

Excerto 197 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
bom, vocês já estão no 5º semestre e o mínimo que se espera é que as questões de norma culta, de língua-padrão, de como produzir textos dentro da linguagem acadêmica já estejam tranquilas. O que nós precisamos enfocar é mais escolha do tema de pesquisa, questionamentos, metodologia, hipóteses, divisão de capítulos, levantamento de bibliografia para iniciar a escrita. Agora, vamos pensar assim: após a delimitação do tema de pesquisa, você terá que levantar ao menos 3 ou 4 livros que tratem do tema para construir a parte teórica sobre o tema. Aí o que eu indico é que vocês façam fichamentos dos livros e, por favor, nada de cópias de partes dos livros, a menos que seja para citação, aí você indica ano, página, data e tudo isso tem no livro de Metodologia do Trabalho Científico do Severino que eu já indiquei.

Tendo em vista que os alunos, no momento da gravação das aulas, estavam quase no final do curso e era a primeira vez que tinham de produzir um artigo, evidencia-se a emergência do modelo das habilidades, na voz do professor, quando ele desconsidera as histórias prévias de letramento dos alunos no curso, supondo que eles eram escritores proficientes dos gêneros acadêmicos, justamente por estarem no final do curso. O professor, no excerto acima, reproduz o Discurso Dominante de que o contato com os gêneros de determinado contexto, pela leitura, é condição suficiente para que os alunos passem a produzi-los. Porém, esse Discurso não se confirma, quando olhamos para as resenhas dos nossos participantes da pesquisa e para a insegurança demonstrada por eles nas entrevistas ao terem de redigir o artigo.

A ênfase do professor nas etapas envolvidas na elaboração do artigo – no que diz respeito ao caminho que deveria ser percorrido pelos escreventes no processo de escrita do gênero (escolha do tema, levantamento de hipóteses, delimitação da metodologia, levantamento da bibliografia, etc.) – e na padronização da organização do texto (organização do texto em seções e elaboração das referências bibliográficas, segundo o manual indicado por ele), não só denota a crença de que estava lidando com leitores e escritores proficientes, dos quais conhecia a escrita, pelo fato de ter dado aula para eles em outros semestres do curso, mas também um conflito entre o que o professor esperava desses alunos, enquanto produtores de gêneros acadêmicos, e quem eles eram no momento da geração dos registros (GEE, 1996): alunos que ainda não tinham produzido um artigo.

Assim, o fato do professor ter alertado, mais de uma vez, os alunos para não copiarem partes dos textos que serviriam para fazer a fundamentação teórica do artigo, a menos que fornecessem os dados bibliográficos, segundo as orientações do manual indicado para eles, era de se esperar que ao menos ensinasse algumas estratégias, a partir do uso de recursos linguístico-discursivos, que pudessem auxiliar os alunos a evitar o plágio. No entanto, voltou a enfatizar uma das etapas envolvidas na elaboração do artigo (escolha do tema), traçando o percurso que os escreventes deveriam percorrer para escolhê-lo e chamando, novamente, a atenção para a questão do plágio, como é possível observar no excerto seguinte:

Excerto 198 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo: *O primeiro passo é a escolha do tema. Veja que eu já falei várias vezes isso hoje. O tema tem que ter a ver com as áreas que*

compõem o curso, ok? Ou seja, nós indicamos que vocês pensem em trabalhos que sigam as seguintes linhas de pesquisas: [o professor anota na lousa as linhas de pesquisa] aspectos teóricos no trabalho de literatura; aspectos linguísticos voltados para a reflexão sobre o ensino de língua materna, de língua inglesa e para análise de textos orais ou escritos; análise de práticas docentes e processos de aprendizagem, no que se refere à língua portuguesa, à literatura e à língua inglesa. Então, procurem escolher o tema dentro desses eixos. Para ajudar nessa questão do tema, vocês podem ir até a biblioteca aqui da faculdade e pegar os TCCs, que já foram defendidos dentro do tema de vocês, claro que não com a intenção de copiar, mas com a intenção de verificar como foi feito, como o tema foi abordado e quais as possibilidades de você abordar o tema de forma diferente. Ah, e de preferência para trabalhos que tiveram nota máxima, pois aí sim você vai ter uma referência do que é um bom trabalho. Em bibliotecas online de universidades grandes do Brasil vocês podem consultar monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, não há problemas quanto a isso, só não pode copiar, não pode fazer plágio para não reprovar [...].

A ênfase na questão do plágio suscitou mais uma pergunta, feita por **A2**, professor e como que eu faço para o trabalho não ser uma cópia dos livros e de outros trabalhos que já existem sobre o tema que eu quero pesquisar?, que culminou na seguinte resposta:

Excerto 199 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo: *aí é fazer a citação das obras, dos trabalhos consultados. [...] Quando você for citar, você coloca de acordo com fulano de tal ou conforme fulano de tal, podemos verificar ou dizer isso, isso e isso. Ainda, há a citação literal, em que você transcreve um trecho que é pertinente para aquilo que você está dizendo, coloca o ano da publicação e o número da página de onde você tirou, sendo que isso precisa estar deslocado do texto, com recuo na régua do Word de aproximadamente 4cm, se for citação com mais de três linhas, se for*

com menos de 3, é só colocar aspas e transcrever dentro do mesmo parágrafo do texto, sem esquecer de colocar entre parênteses o nome do autor em caixa alta, o ano da publicação e a página de onde você tirou a citação. Tem vários manuais que ensinam a fazer isso. Vocês podem também estabelecer um diálogo entre os autores, mostrando no que um pensa diferente do outro ou acrescenta na forma de pensar do outro sobre um determinado assunto, aí vocês podem se posicionar, escolhendo o ponto de vista que melhor cabe no seu trabalho. Eu vou enviar para vocês um material que orienta a fazer citação, pois assim vocês têm condições de evitar a cópia.

O excerto destacado revela que o professor entendia o recurso da citação como um recurso meramente técnico, como fazem os manuais de metodologia, e como um recurso que tinha a função de evitar o plágio. Ou seja, ele não via a citação em sua dimensão dialógica e, por conseguinte, sua função na construção dos sentidos do texto, cujo uso também sinaliza uma tomada de posição do escrevente frente às palavras dos autores, conforme buscamos sinalizar na seção anterior, que traz a análise das seções teóricas dos artigos dos alunos. A perspectiva técnica adota pelo professor para falar sobre a citação para os alunos, a fim de que pudessem evitar o plágio, fica evidente quando fala sobre os tipos de citação (integrada ou recuada do corpo do texto) e de como podem ser configuradas, de acordo com o número de linhas. Nas aulas, o professor ancorou-se na perspectiva dos manuais de metodologia e na ABNT, que compreendem a citação como um conjunto de técnicas, pois situam esse recurso como uma forma de fazer menção ao dizer dos autores, a partir de procedimentos técnicos. Na visão do professor, os alunos poderiam aplicar esses procedimentos a partir da leitura de um manual indicado por ele e de outro material que lhes enviaria, talvez por e-mail.

A perspectiva adotada pelo professor, no excerto destacado anteriormente, sugere muito pouco sobre o ato de citar, pois, em sua fala, a citação não é tomada como um recurso capaz de engendrar uma dimensão textual e discursiva na construção do sentido do texto, por exemplo, quando utilizamos verbos de dizer para interpretar o dito pelos autores, ou ainda quando optamos pela citação literal para sustentar uma opinião, ou pelo uso de expressões (de acordo, segundo, conforme, etc.) para sinalizar que nos apropriamos dos dizeres dos autores a ponto de nos responsabilizarmos pelo dito em nosso texto. Em outras palavras, o professor, no momento da gravação das aulas, não apresentou a citação como um recurso que colabora para

o gerenciamento de vozes no artigo.

Ainda no excerto destacado, pode-se verificar que o professor via o artigo como um gênero no qual é possível confrontar ou aproximar as ideias de autores que tratam de um mesmo tema, característica responsável por também manifestar o dialogismo que engendra a linguagem nesse gênero, no entanto, não explicitou, ou ao menos exemplificou como isso poderia ser feito, a partir do uso de recursos linguístico-discursivos. Assim, conforme prevê o modelo das habilidades (LEA; STREET, 1998), a crença do professor que estava lidando com escritores proficientes do gênero artigo, transferiu aos alunos as seguintes responsabilidades: ler o manual de metodologia, redigir as citações conforme as orientações do manual, citar para evitar o plágio.

Conforme já havíamos sinalizado na análise das resenhas e da seção teórica do artigo, os alunos parecem não ter tido ensino que incidissem sobre os efeitos de sentido de recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes, de modo que esses recursos continuaram na ordem do mistério nas aulas que serviram de orientação para a escrita do artigo, ficando a cargo dos alunos pesquisarem sobre esses recursos e implementá-los na escrita do gênero, o que parece ter sido feito por eles, quando consideramos seus relatos e os textos que produziram como artigo. Ou seja, nas aulas destinadas à orientação da escrita do artigo, prevaleceu o modelo das habilidades, fundamentado na crença de que a escrita de qualquer gênero consiste na aplicação de regras e padrões linguísticos, e da socialização, que entende que essas regras e padrões devem ser socializados pelos professores e aplicados pelos alunos.

Após o reforço de que é necessário citar para evitar o plágio, o professor retomou as etapas envolvidas no processo de elaboração do artigo, passando por todas as etapas, conforme é possível verificar no próximo excerto:

Excerto 200 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
Vamos lá para a segunda parte. A segunda parte é a justificativa, na qual deve aparecer a relevância do trabalho para a área ou para a sociedade. A terceira etapa é a delimitação do tema, você precisa fazer um recorte no tema mais amplo. Bom, a etapa quadro é o objetivo de sua pesquisa, do seu artigo, no caso. É aqui que você vai colocar os aspectos a serem investigados, abordados na pesquisa, qual é o seu objetivo com o trabalho, o que você pretende com o seu

trabalho. A etapa cinco é a metodologia. O que é a metodologia? É a parte onde você vai fazer a descrição e fundamentação dos métodos e técnicas que utilizará para atingir o objetivo proposto. Aqui, descreve-se um plano para o desenvolvimento da pesquisa, os recursos materiais e humanos que vão ser utilizados na pesquisa. O sexto passo é o da bibliografia básica. Aqui vocês terão de indicar ao menos três livros relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, que aborde o tema que vocês escolheram. Vocês podem indicar também três sites que utilizarão para consultar outros materiais. Pensando que isso é só para o projeto, claro que para desenvolver o trabalho vocês vão consultar mais obras [...]. O passo sete diz respeito à documentação bibliográfica, não importa se de um livro você tirou uma frase, precisa documentar, colocar o nome do livro, a data da publicação, a página de onde tirou, pois, se isso não for feito, você não poderá utilizar no trabalho. Arquivem todas as informações das obras consultadas, os dados. Em caso de sites, anota o endereço do site, a data e o horário que você consultou. No material que enviei, tem a descrição dessas etapas de forma mais pormenorizada.

O processo de escrita abordado de forma subsequente e linear pelo professor, ao falar das etapas envolvidas na escrita do artigo, permite inferir que ele não estava apenas preocupado apenas com a transferência de letramento acerca da elaboração da citação para evitar o plágio, mas também preocupado em propiciar a reflexão sobre o processo de produção do artigo.

Assim, ao traçar as etapas envolvidas na elaboração do texto, a fim de que elas pudessem ser um ponto de partida para os alunos iniciarem a escrita do artigo, o professor aderiu não só ao modelo da socialização acadêmica, mas também aproximou-se do modelo do letramento acadêmico, pois, em nossa visão, considerou que a elaboração desse gênero envolve um caminho a ser percorrido pelo escrevente, que não tinha sido feito ainda por eles, visto que, durante o curso, não tinham redigido um artigo. Além disso, o professor demonstrou a preocupação de fornecer aos alunos um material escrito no qual as etapas estavam mais detalhadas, material ao qual não tivemos acesso e que parece ter sido enviado por *e-mail*. Desse modo, parece que o professor, ao menos quando tratou das etapas

envolvidas na elaboração do artigo, além dos modelos da socialização e do letramento acadêmico, aproximou-se do que Ivanic (2004) denomina de Discurso do Processo, caracterizado por partir da premissa de que aprender a escrever inclui aprender as etapas envolvidas na elaboração de um gênero, o que exige ensino explícito dessas etapas.

Após tratar das etapas envolvidas na elaboração do artigo, o professor falou sobre a estrutura do artigo, dando ênfase a padronização da organização textual, conforme o excerto destacado a seguir:

Excerto 201 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo:
Agora, vamos para a estrutura do TCC. O primeiro que aparece em um trabalho é a introdução, porém é a última etapa do trabalho. A introdução trata do trabalho inteiro. Como é que você pode falar de uma coisa que você ainda não fez? Até mesmo porque na introdução aparece como o seu trabalho está dividido. Então, o primeiro passo para começar um trabalho é pela primeira seção. Vocês vão escrever a introdução depois do trabalho pronto, mas mesmo assim eu vou falar um pouco sobre a introdução. A introdução não deve ser uma paráfrase do resumo do trabalho, parte que vem antes da introdução. Aparece na introdução, o tema a ser tratado, o problema levantado a partir do tema, o contexto da pesquisa, os objetivos, as hipóteses levantadas, a justificativa, dando ênfase à relevância do tema proposto, a abordagem teórica que você utilizou, a metodologia de análise e como o seu trabalho está estruturado. Já na primeira seção, você vai apresentar, de forma aprofundada, o tema de vocês com base no que alguns teóricos dos livros, artigos e outros trabalhos que vocês leram dizem sobre esse tema. Ou seja, a primeira seção é a apresentação teórica do tema. Na segunda seção, no caso do artigo, é a metodologia. Depois vem análise, se o trabalho não for um trabalho de base apenas bibliográfica, e no final, vem as considerações finais ou conclusão de vocês sobre tudo o que feito. Tudo isso que eu estou falando aqui eu vou enviar para vocês, pois a aula de hoje é para dar uma visão geral mesmo. Nesse material, tem um exemplo da primeira seção. E todo material que eu enviar servirá como um guia para a

elaboração do trabalho de vocês. Nesse material, tem as orientações também quanto aos prazos de entrega e tudo mais. Eu conto com a leitura atenta de vocês desse material, pois está tudo bem explicado, bem detalhado, o que vai ajudar para esclarecer as dúvidas. Então, por favor, leiam o material e comecem o trabalho. As dificuldades vão aparecer? Vão, pois é um tipo de texto que vocês ainda não produziram aqui, ok?

Considerando que os alunos ainda não tinham produzido um artigo antes da geração dos registros, vê-se, no excerto destacado, que o professor ancorou-se ao modelo da socialização acadêmica, ao socializar a estrutura do artigo, dando ênfase a padronização textual, porém também aderiu ao modelo das habilidades, uma vez que o excerto indicia o pressuposto de que a socialização e a leitura atenta do material que ele enviaria seriam condições suficientes para que os alunos pudessem padronizar o artigo da forma com a qual foi socializada. O artigo de *AI* demonstra, em virtude da ausência de uma seção teórica e outros problemas estruturais, que a socialização da estrutura do artigo oportunizada em sala de aula e em material escrito não foi condição suficiente para que ela pudesse transferir para sua escrita os padrões de organização textual típicas do artigo.

Como os recortes feitos na transcrição das primeiras aulas revelaram que o professor deu apenas instruções gerais sobre a escrita do artigo, sem focalizar os recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes, sentimos a necessidade de gravar mais quatro aulas, nas quais ele abordou o assunto. No entanto, constatamos que ele continuou enfatizando os seguintes pontos:

- a necessidade de citar para embasar teoricamente o artigo e evitar o plágio, a exemplo de:

Excerto 202 – trecho extraído da segunda aula de orientação do artigo:
[...] Nessa parte [no desenvolvimento do artigo], não cabe a opinião de vocês sobre os dados ou sobre textos como objetos de análise, mas, sim, a visão de autores que já falaram sobre o assunto que vocês escolheram, é assim que vocês vão fundamentar a análise de vocês. É aqui que vocês vão utilizar expressões como "segundo fulano de tal",

"de acordo com fulano de tal", porque vocês não podem dar opinião sem ser fundamentada em quem já falou, do ponto de vista teórico, algo sobre o assunto que vocês estão pesquisando, e é importante citar as fontes para não cometer plágio;

- a estrutura do artigo, com ênfase na padronização textual e nas etapas envolvidas no trabalho de escrita, que nessas aulas foi socializada a partir da leitura e exposição no *data show* de um artigo orientado por ele, conforme indicia o excerto que segue:

Excerto 203 – trecho extraído da segunda aula de orientação do artigo:

Então, vamos lá, vamos ver como funciona. Aqui, vamos pensar nas partes do artigo, que são introdução, desenvolvimento e conclusão, que aparecem divididas em seções ou tópicos e subtópicos, e não em capítulos como na monografia. Então, eu vou ter a introdução, que é pequena, eu vou ter o desenvolvimento, que é o corpo do trabalho, e a conclusão. Olha só aqui o nosso exemplo (o professor aponta para o artigo reproduzido no data show), olha como a introdução é pequena, é pequena mas apresenta todos os aspectos e todas as partes que o artigo apresenta. Aí vem o desenvolvimento, (o professor aponta para o artigo reproduzido no data show) olha só como aparecem algumas tabelas, alguns dados, divisão em subtópicos. Aí chegou nas considerações finais, que é a parte que você tira suas conclusões sobre o que foi discutido, na verdade, é a única parte onde você expressa a sua opinião;

- a linguagem do artigo, dando ênfase às características da linguagem acadêmica e à configuração das citações, segundo as regras da ABNT, a exemplo de:

Excerto 204 – trecho extraído da segunda aula de orientação do artigo:

Bom, falta falar um pouco sobre a linguagem do artigo, que deve ser redigido no português padrão, com clareza na exposição das ideias, objetividade, concisão, fidelidade às fontes citadas. Sempre que você

for citar uma fonte, você precisa ser fiel ao que o autor disse, colocar o ano da publicação e a página de onde você tirou a citação. Lembrando que em caso de citação com menos de 3 linhas pode vir articulada ao texto e entre aspas, e citação com mais de 3 linhas vem deslocada do texto, com recuo de 4 centímetros e fonte menor do que a utilizada no texto, tudo aquilo que está nas regras da ABNT, é só ler e aplicar. A formatação, como margens, espaçamento da folha e entre linhas, paginação, recuo para citação eu já mandei para vocês. O negócio é iniciar a escrita do artigo, dividir as partes e depois formatar.

Tais excertos reforçam que as orientações que os alunos obtiveram sobre a forma com a qual poderiam incorporar a seus textos as vozes dos autores, para promoverem o gerenciamento de vozes, foram insuficientes, visto que a ênfase das aulas recaiu sobre os aspectos estruturais do gênero, a necessidade de citar para embasar teoricamente o artigo e evitar o plágio e a configuração das citações literais. Acreditamos que as aulas foram moldada por esses aspectos, pois ele partiu da crença de que *as questões de norma culta, de língua padrão, de como produzir textos dentro da linguagem acadêmica* já estavam tranquilas pelo fato de estarem, no momento da geração dos registros, no final do curso, o que, em nossa visão, não estavam, quando considerados os questionamentos feitos pelos alunos durante as aulas.

Em suma, depreende-se da análise que o trabalho de orientação do artigo, desenvolvido pelo professor, priorizou os aspectos estruturais do gênero, a necessidade de se evitar o plágio, através das citações, e as dimensões técnicas desse recurso linguístico-discursivo, de modo que o efeito de sentido desse recurso, bem como dos outros recursos que serviram de categorias de análise nesta pesquisa, ficaram à margem dessas aulas, o que não significa que o professor não tenha abordado esse assunto em outros momentos da orientação do artigo, visto que trocou e-mails com os alunos durante o processo de orientação do TCC, aos quais não tivemos acesso. Assim, tendo em vista apenas o conteúdo das aulas, é possível dizer que o professor transferiu aos alunos a responsabilidades de aprendê-los – o que parece ter sido feitos por eles, visto que os relatos analisados neste capítulo demonstram que fizeram algumas leituras de textos que circulam na *internet* justamente com intuito de verificar como era possível promover o gerenciamento de vozes no artigo para evitar o plágio e porque o

professor priorizou, nas aulas, o ensino dos aspectos estruturais do gênero. Além disso, para ensinar os aspectos do artigo que julgava relevantes, o professor ancorou-se ao modelo da socialização, adotando uma estratégia calcada na repetição das etapas envolvidas na escrita do gênero, da estrutura e da configuração das citações literais.

No que concerne às abordagens, que segundo Lea e Street (1998) não são excludentes no processo de letramento acadêmico, é possível dizer que, durante as aulas, a emergência dos modelos da socialização acadêmica e das habilidades deu-se de maneira concomitante, pois, à medida que o professor socializava com os alunos as etapas, os aspectos composicionais do gênero e as possibilidades de redigir as citações literais, ocorria também a emergência do modelo das habilidades, configurado na pressuposição de que os alunos eram escritores proficientes de qualquer gênero acadêmico por estarem no final do curso de Letras. A pressuposição de que estava lecionando para alunos capazes de redigir os gêneros acadêmicos levou o professor a não explicitar quais são os recursos linguístico-discursivos que colaboram para a textualização do gerenciamento de vozes no artigo, limitando inclusive o ensino dos efeitos de sentido das citações literais, entendidas por ele como recurso capaz de evitar o plágio. Para o aluno tornar-se *insider* do contexto acadêmico faz-se necessário, segundo as postulações de Gee (1996), que entenda as formas de constituição e funcionamento dos gêneros discursivos que circulam nesse contexto, e, para que ele entenda isso, precisa de tempo e do auxílio do professor, e não apenas da transferência de informações sobre a organização global de um gênero como se fosse a única forma possível de se produzir sentido por meio da linguagem.

Assim, tendo em vista o objetivo desta seção da tese, pode-se dizer que a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação do artigo porque o professor moldou suas aulas a partir de uma estratégia que priorizou a repetição dos seguintes aspectos:

- a padronização textual do artigo, no que diz respeito ao plano estrutural;
- as etapas envolvidas na escrita do gênero;
- os aspectos técnicos da citação literal, entendida por ele como recurso responsável por evitar o plágio, o que limitou os efeitos de sentido desse recurso;
- a linguagem do artigo, no que diz respeito à modalidade-padrão da língua, à objetividade, à clareza e à concisão, sem, no entanto, explicitar, nas aulas, como essas características poderiam ser textualizadas no artigo.

O professor priorizou a socialização dos aspectos acima, deixando à margem ou na ordem do mistério, os efeitos de sentido dos recursos responsáveis por textualizar o gerenciamento de vozes, mesmo tendo alertado, por diversas vezes, sobre a necessidade de se evitar o plágio, porque, nas aulas, demonstrou acreditar que os alunos, por estarem no final do curso de Letras, eram escritores proficientes dos gêneros acadêmicos. Ou seja, a emergência dessa prática nas aulas do professor pode ser melhor traduzida como um conflito existente entre quem o professor esperava que esses alunos fossem, escritores proficientes de qualquer gênero acadêmico, e quem eles eram no momento da geração dos dados (GEE, 1996), alunos que ainda não tinham produzido um artigo científico e que ainda tinham dúvidas sobre como promover o gerenciamento de vozes nesse gênero mesmo que fosse apenas para evitar o plágio.

Além disso, a emergência da prática do mistério, no que diz respeito a não socialização dos efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes no artigo, suscitou perguntas por parte dos alunos, que demonstraram que queriam aprender como é a linguagem do artigo, como é possível embasar a escrita, a partir das vozes dos teóricos, e como não fazer cópias dos textos dos autores, ou seja, como é possível se apropriar das vozes dos autores e incorporá-las ao texto. Esses aspectos foram vistos como importantes pelos alunos justamente pela ênfase do professor na necessidade de se evitar o plágio para não reprovarem.

Assim, entendemos a prática do mistério como uma prática constitutiva dos eventos de letramento destinados ao ensino de gêneros – sendo que, a análise das aulas demonstra que a forma com a qual ela emerge está relacionada: ao que é ou não priorizado pelo professor nesse tipo de ensino; ao conflito entre quem os professores esperam que os alunos sejam e quem eles realmente são; e aos modelos de letramento que guiam a prática do professor. Desse modo, entendemos também que em outros contextos de ensino e em outras instituições essa prática pode se manifestar ou ser implementada pelos docentes por motivos diversos aos do nosso campo de geração dos registros.

6.3 Percepções dos alunos sobre as orientações que obtiveram para redigir o artigo

Na seção anterior, foram analisadas as aulas destinadas à orientação do artigo científico, na qual constatamos que, ao menos nas aulas gravadas e transcritas, o professor que

orientou a escrita do artigo priorizou a socialização dos aspectos estruturais do gênero, das etapas envolvidas na escrita do artigo e das dimensões técnicas da citação literal, em detrimento do ensino dos efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes nesse gênero, o que acarretou na emergência da prática do mistério. Tendo em vista que esse aspecto da escrita do gênero ficou na ordem do mistério, em junho de 2012, conforme sinalizado no quadro um, presente no primeiro capítulo desta tese, realizamos mais uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de saber quais eram as percepções dos alunos sobre as resenhas que tinham produzido durante o curso e sobre o artigo que estavam produzindo.

Nessa entrevista, além das percepções sobre a resenha e sobre o processo de escrita do artigo, os alunos revelaram também algumas percepções sobre as orientações que obtiveram do professor para redigir o artigo, conforme indiciam os excertos a seguir:

Excerto 205 – trecho da entrevista semiestruturada com **A1**: [...] *nas aulas ficou muito essa coisa de fazer a citação para não fazer plágio. Acho que o professor deveria, então, ter mostrado com exemplos mais práticos como a gente podia fazer isso, até porque o material que ele enviou pra gente falava mais das partes do artigo e da formatação [...], falava também de como elaborar as citações no texto e nas referências bibliográficas, [...] aí a gente teve que ir atrás de ver como citar os autores. Eu li alguns texto na internet pra ver direitinho isso, mas é diferente a gente ir atrás e o professor falar e discutir na sala, a gente ir tirando as dúvidas ali na hora. Eu até perguntei um pouco sobre [como fazer citação para evitar o plágio], mas acho que por causa do tempo que a gente tinha pra entregar o artigo pronto, ele passou por isso e faltou mais das partes do texto.*

Excerto 206 – trecho da entrevista semiestruturada com **A2**: [...] *não foi nas aulas dele só [do professor que orientou o artigo], mas no curso no geral, os professores não ensinaram como citar os autores, mostrar mesmo as diferenças entre o que é o nosso ponto de vista e o que é dos autores. Isso [esse tipo de ensino] fez falta, porque a gente foi fazendo tudo de um jeito meio que seguindo nossa intuição, sem*

saber se estava no caminho certo. Aí no TCC ficou uma coisa meio desesperadora, porque a gente não podia fazer plágio, por isso que eu penso que o professor poderia ter tirado pelo menos uma aula pra falar mais sobre como citar, como a gente pode fundamentar a nossa escrita, citando os autores que a gente utilizou na pesquisa, trazendo exemplos mesmo nas aulas [...] E outra, né, ele tinha que ter ajudado mais nisso, porque é primeira vez que a gente tá fazendo um artigo.

Excerto 207 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: *Eu percebi que, assim, o professor optou por falar mais da estrutura do artigo nas aulas e nos textos que mandou pra gente. Nas aulas eu até perguntei sobre a linguagem [do artigo], mas só ficou naquela coisa de ser na norma culta, mas isso eu já sabia, todo texto na universidade tem que ser na norma culta. Como eu vi que ele não ia falar mesmo da linguagem, no sentido de fazer referência aos autores e tal, eu procurei buscar nas minhas pesquisas, foi aí que eu percebi que a resenha tem uma linguagem bem parecida com a do artigo, aí ficou um pouco mais fácil.*

Os relatos destacados revelam a percepção dos estudantes de que as orientações dadas em sala de aula priorizaram a socialização dos aspectos estruturais do artigo e da obrigatoriedade de ter de citar para evitar o plágio. A partir dessas percepções, os estudantes optaram pela estratégia de ler textos que circulam na *internet* para aprender ou verificar como era possível fazer menção aos teóricos e incorporar suas vozes aos textos que estavam produzindo. Ou seja, os alunos não contestaram, no momento das aulas nem depois, a ausência de ensino dos recursos linguístico-discursivos que favorecem o gerenciamento de vozes no artigo e na resenha. Em nossa visão, essa não contestação revela que os participantes da pesquisa entendiam que a posição de aluno não permite questionamentos sobre a prática do professor, mesmo que seja com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas, o que revela, em nossa visão, a relação de poder existente entre os alunos e o professor, visto que a condição de aluno não permite que se questione o professor. Assim, se o aluno desconhece algo sobre os gêneros acadêmicos, é de responsabilidade dele compensar esse *déficit* sem o auxílio do professor, o que parece ter sido feito pelos informantes de pesquisa, visto que, segundo seus

relatos, traçaram um percurso próprio de pesquisa para tentar aprender a textualizar o gerenciamento de vozes nos textos.

Além disso, o relato de A2 indicia que o professor deveria ter considerado a história prévia de letramento dos alunos no curso de Letras, ou seja, de alunos que ainda não tinham produzido um artigo. Assim, a não consideração das experiências prévias de letramento dos alunos pode acarretar na formação de reprodutores, e não de produtores, de Discursos legitimados na academia, conforme preveem Lea e Street (1998), ao exporem as características do modelo das habilidades e do modelo da socialização acadêmica, pois, ancorado a esses modelos, o professor não leva os alunos a perceber que as convenções da escrita acadêmica reflete apenas uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem (GEE, 1996), legitimada pelos membros mais experientes da academia.

No início de 2013, após os alunos terem tido a devolutiva dos artigos que escreveram, gravamos mais uma entrevista individual, conforme sinalizado no quadro um, presente no primeiro capítulo deste trabalho, com o intuito de solicitar as cópias dos artigos e registrar as percepções dos alunos sobre as correções que, supostamente, tinham incidido sobre o artigo. No entanto, no momento da entrevista, verificamos que o professor orientador não fez nenhuma observação sobre os artigos dos alunos. A ausência de observações foi percebida da seguinte forma pelos estudantes:

Excerto 208 – trecho da entrevista semiestruturada com A1: [...] *é um pouco frustrante você fazer um trabalho durante dois semestres, entregar e ter só a nota no site [da universidade], mostrando que você foi aprovada. Tudo bem que o professor ajudou na formatação do trabalho, deu algumas orientações, mas a gente espera receber o nosso trabalho pelo menos com algum elogio ou até mesmo crítica para justificar a nota, pelo menos, e isso não teve, como você pode ver. É como se a gente continuasse, depois do final do curso, sem saber se sabe escrever um artigo, porque a avaliação é só a nota.*

Excerto 209 – trecho da entrevista semiestruturada com A2: *Eu não sei nem o que dizer sobre isso [sobre a ausência de observações no artigo], é como se a gente tivesse só cumprido uma obrigação para concluir o curso, porque se fosse um trabalho para ajudar a melhorar*

a nossa forma de escrever e a nossa formação, acho que o professor teria feito algum comentário. Acho que é isso mesmo, escrever para cumprir uma obrigação para conseguir terminar o curso.

Excerto 210 – trecho da entrevista semiestruturada com A3: *Eu tirei nota máxima no meu artigo, mas eu acho que não é só isso. Tenho certeza que ninguém escreve um texto perfeito, ainda mais a gente que acabou de terminar o curso. Tudo bem que eu já escrevo, tenho os meus livros publicados, mas como aluno gostaria de saber porque tirei nota máxima, quais são as partes do meu texto que estão boas, quais que eu devo melhorar, se eu fiz tudo direito ou ficou alguma falha, no que eu posso melhorar, mas isso não teve. Senti falta das observações do professor, acho que iriam me ajudar a melhorar a escrita e a entender a minha nota.*

Os excertos destacados indiciam que a prática do mistério também emergiu da ausência de correções ou observações sobre os artigos. Essa ausência de observações foi percebida pelos alunos como algo frustrante, como se a tarefa de escrita do artigo fosse apenas para cumprir uma das exigências para concluir o curso de Letras, e não para colaborar na formação ou para melhorar a forma com a qual escreviam ou, ainda, para justificar a nota.

Apesar dos alunos terem tentado implementar, na prática, o Discurso do professor, ao fazerem as citações no artigo, a ausência de observações do docente não revela apenas a emergência da prática do mistério, no sentido de deixar obscuro o porquê atribui notas que levaram os alunos a serem aprovados no curso, se conseguiram realmente produzir um artigo, se fizeram as citações conforme socializadas por ele, se implementaram a padronização do texto segundo suas exigências, mas a desvalorização dessas tentativas. Desse modo, a ausência de correção ou observação denota que, de fato, o professor apenas verificou se os alunos produziram um texto que pudesse oportunizar a finalização do curso. Assim, já que o professor assumiu a tarefa de ensinar o gênero, a fim de que pudesse servir como TCC, era de se esperar que a correção, ou ao menos observações feitas sobre os textos, também fosse de responsabilidade dele, visto que a correção é uma prática docente que também cria condições para a inserção dos alunos nas práticas de escrita instituídas socialmente, além de ter o objetivo de chamar a atenção do aluno para determinado problema, conforme aponta Ruiz

(2001). Acreditamos que as correções ou observações não garantem que o aluno conseguirá resolver o problema apontado no texto, mas fornecem indícios de que algo pode ser melhorado ou redimensionado no texto.

Entendemos que a ausência de correção ou observação sobre os textos dos alunos impediu que:

- percebessem indícios do que estava e do que não estava adequado em seus textos;
- se conseguiram ou não implementar, em seus textos, o que foi socializado em sala de aula e nos materiais disponibilizados por *e-mail*, por mais que as aulas tenham apresentado uma visão limitada dos efeitos de sentido do uso de recursos linguístico-discursivos;
- tivessem conhecimento sobre os motivos pelos quais tiraram uma nota que possibilitou o término do curso.

Em outras palavras, esses aspectos ficaram na ordem do mistério devido à ausência de observações nos textos, o que indicia que a prática de escrita do artigo como TCC em nosso campo de geração dos registros era apenas uma exigência, e não algo que pudesse impactar na formação e na escrita de nossos informantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi guiada pelo pressuposto de que a aquisição da escrita acadêmica integra-se aos gêneros típicos dessa esfera como um aspecto dos letramentos acadêmicos a ser aprendido e continuamente desenvolvido. Do nosso ponto de vista, essa aprendizagem pode ser desenvolvida com o auxílio do professor, visto que tanto o contexto acadêmico quanto os gêneros típicos dessa esfera apresentam-se como novos para os alunos. Os gêneros, na voz de Miller (1984), auxiliam os estudantes a compreender e a participar das ações da universidade, pois são eles que fazem a medição entre as situações recorrentes e as ações típicas dessa esfera. Os alunos, quando se veem em um novo contexto ou diante da exigência de produzir um gênero ao qual ainda não tinham produzido, recorrem aos conhecimentos prévios sobre outros gêneros, aos quais tiveram contato em outros contextos de socialização ou em anos anteriores de escolarização, para poder atuar nesse novo ambiente (MILLER, 1984).

Embora alguns documentos que regulamentam o ensino de língua materna prevejam, no ensino fundamental II e médio, o ensino de gêneros que circulam no ambiente acadêmico/universitário (fichamento, esquemas, resumo, resenha, etc.), sabemos que as práticas de letramento do domínio acadêmico apresentam convenções específicas bem como variações conforme a área de estudo e as disciplinas, e, à medida que os estudantes avançam no curso, outras demandas de escrita vão aparecendo, como a escrita de um artigo ou de uma monografia como requisito parcial para finalizar o curso.

Acreditamos que os alunos precisam de auxílio tanto para aprender as convenções da escrita acadêmica, textualizadas em gêneros orais e escritos típicos desse contexto, quando entram na universidade, quanto ao longo do curso, pois, no decorrer da graduação, outras exigências de escrita são apresentadas; a exemplo de nossos participantes da pesquisa, que, inicialmente, depararam-se com a exigência de elaborar resenhas para as diferentes disciplinas do curso de Letras e, ao fim do curso, elaborar um artigo científico, mesmo sem tê-lo produzido em momentos anteriores aos dois últimos semestres da graduação — momento em que foi solicitada a escrita do artigo.

Assim, e com base em nossa asserção geral, estabelecemos como objetivo, neste estudo, analisar como três alunos de uma universidade privada da cidade de São Paulo promovem o gerenciamento de vozes na resenha e no artigo científico, no que concerne à mobilização de recursos linguístico-discursivos que textualizam a divisão da responsabilidade enunciativa nos dois gêneros, mesmo sem terem tido, ao longo do curso de Letras, ensino

explícito sobre os efeitos de sentido que recursos como verbos de citação, citação literal, expressões, citação integral e não integral têm nesses gêneros.

Para atingirmos nosso objetivo, optamos por gerar os registros orais e recolher o material escrito — as resenhas e os artigos dos alunos — a partir de uma perspectiva longitudinal, que compreendeu o período de, aproximadamente, três anos, ou seja, o tempo de duração do curso de Letras na universidade onde os registros foram gerados.

Essa opção também foi feita com base na asserção geral que guiou este estudo, pois as resenhas, em nosso campo de geração dos registros, marca a escrita inicial e intermediária dos alunos, momentos nos quais, entre outras atividades, estão aprendendo, ou deveriam estar aprendendo, as convenções escriturais dos gêneros acadêmicos, e o artigo marca a escrita final dos alunos, momento em que teriam condições de demonstrar a articulação entre o que aprenderam sobre essas convenções e a aprendizagem de um novo gênero, tendo em vista que não o produziram em situações anteriores aos dois últimos semestres do curso, quando o artigo foi solicitado como TCC.

Outro fator que igualmente orientou a geração dos registros orais e a recolha do material escrito a partir de uma perspectiva longitudinal foi a premissa de que, segundo Bhatia (2004), a título de ensino e de análise, os gêneros não devem ser tomados como entidades estaques, mas, sim, com base nas relações que um gênero mantém com outro, bem como a premissa de que alguns gêneros atuam nos bastidores da produção de outros gêneros acadêmicos (SWLES, 1990). Nesse sentido, e conforme explicitado em outros capítulos desta tese, entendemos que a escrita da resenha e do artigo científico exige que os alunos mobilizem recursos linguístico-discursivos semelhantes para a promoção do gerenciamento de vozes, conforme foi percebido pelos informantes da pesquisa, e, no que tange ao artigo científico, sua produção pode estar relacionada à produção da resenha, como foi percebido por A3.

Além disso, por estarmos alinhados aos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, mais especificamente às postulações da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, acreditamos que o ensino e a análise de gêneros acadêmicos devem abranger também as demandas do grupo social pesquisado, as orientações recebidas para redigi-los e as características do contexto de ensino em que estão inseridos. Por isso, neste estudo, demos voz aos alunos, a fim de registrarmos informações sobre suas percepções a respeito do ensino dos dois gêneros e sobre o que produziram ao longo do curso de Letras. Na medida do possível, relacionamos essas percepções, geradas em entrevistas semiestruturadas, e as orientações que receberam sobre a produção do artigo científico à análise do material escrito.

Desse modo, para promovermos o adensamento entre as percepções dos nossos participantes da pesquisa, as orientações que receberam para redigir seus textos e as características do contexto de pesquisa, para, então, chegarmos à compreensão de como mobilizaram os recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes na resenha e no artigo, recorremos ao conceito de história do texto, desenvolvido por Lillis (2008), pois esse conceito prevê que, subjacente à produção de um gênero, estão as convenções de escrita do contexto, as relações de poder, as características da instituição, as percepções das pessoas que o produzem, as orientações que condicionam a tarefa de escrita, entre outros aspectos. O reconhecimento de que esses fatores influenciam as práticas letradas de qualquer contexto exigiu que expuséssemos, mesmo que de maneira breve, algumas das características das IES particulares e do nosso contexto de pesquisa, a forma com a qual o ensino de gênero é abordado em nosso contexto de pesquisa, bem como as características da escrita acadêmica e dos gêneros acadêmicos, segundo teorias que definem e estudam os gêneros do discurso e outras pesquisas que focalizam especificamente os gêneros acadêmicos.

Para Lea e Street (1998), além desses fatores, estão subjacentes à escrita praticada no contexto acadêmico/universitário:

- os modelos de letramento aos quais os sujeitos tiveram acesso em suas histórias pregressas de letramento — tidas pelos professores como fatores externos ao processo de letramento acadêmico, dado que acarreta na ideia de que a construção da condição letrada do aluno universitário envolve conflitos entre os Discursos que trazem para a universidade e os Discursos que lhes são exigidos pelos professores;
- os modelos aos quais os docentes, na universidade, ancoram-se para ensiná-los, como os modelos da habilidades, da socialização e dos letramentos acadêmicos.

Esses dois fatores exigiram que definíssemos, nesta pesquisa, o que se entende por letramento e os seus principais modelos, os modelos de letramento que guiam o ensino da escrita na universidade, bem como que analisássemos as histórias pregressas de letramento de nossos informantes. De modo geral, a análise das histórias de letramento dos informantes revelou que eles vêm de uma trajetória de letramento mais embasada no modelo autônomo, que apenas permitiu o acesso a práticas de letramento próprias do ambiente escolar em detrimento de outros gêneros que circulam em outras esferas e contextos de ensino. Todavia, a análise também mostrou que eles tiveram acesso a outros gêneros, por incentivo de

membros da família, no caso de *A1* e *A3*, e à produção de resumo que, embora seja um gênero escolar, circula com bastante frequência em outros contextos e serve de base para elaboração da resenha.

As postulações teóricas advindas dos Novos Estudos do Letramento, mais especificamente da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, adotadas para análise dos registros deste estudo, apontam que o reconhecimento dos letramentos do público com o qual lidamos, no processo de ensino e aprendizagem, pode colaborar para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos, e na adoção, por parte do docente, de um modelo de letramento que considere as histórias e os valores identitários desses sujeitos, suas necessidades, quanto à escrita dos gêneros típicos dessa esfera, suas opiniões sobre as tarefas de leitura e escrita e para que as convenções escriturais do domínio acadêmico não sejam apresentadas e ensinadas como algo que faz parte do senso comum, pois, conforme reafirmamos nesta pesquisa, eles não entram na universidade “prontos” para redigir os gêneros típicos dessa esfera.

Definidas as nossas opções teórico-metodológicas, que entende a etnografia como uma construção discursiva, conforme sinalizado no primeiro capítulo desta tese, organizamos a análise dos registros orais e escritos de modo a responder às indagações que guiaram este estudo. Assim, a análise das resenhas dos nossos informantes revelou que o recurso linguístico-discursivo mais mobilizado, para promover o gerenciamento de vozes, foi o verbo de citação. Os alunos utilizaram esse recurso para:

- indicar as ações dos autores dos textos-fonte das resenhas;
- fazer menção à organização desses textos;
- atribuir ações aos autores citados pelos autores dos textos-fonte da resenha, sem deixar essa relação clara, dado que gerou ambiguidade da autoria das ideias presentes nos textos de *A1* e *A2*;
- iniciar orações sem retomar o referente, no caso dos textos de *A2*, para evitar a repetição dos nomes dos autores, o que também gerou ambiguidade de autoria das ideias presentes nos textos da aluna.

Conforme sinalizado no capítulo cinco, à medida que os alunos foram produzindo as resenhas, a mobilização desse recurso passou a ser mais recorrente, assim como a de outros recursos, como foi o caso da citação integral e da citação literal. No caso da citação literal,

esse recurso não foi incorporado aos textos segundo às regras da ABNT, às orientações dos manuais de metodologia do trabalho científico ou às convenções da escrita acadêmica, o que também gerou outras categorias de análise não previstas anteriormente.

Acreditamos que as outras categorias de análise não previstas, geradas pelo modo como os alunos incorporam aos textos os verbos de citação e a citação literal, podem ser consideradas como categorias que revelam parte das necessidades de ensino e aprendizagem dos nossos alunos (WINGATE, 2012) — no que diz respeito a como é possível textualizar as responsabilidades enunciativas em gêneros acadêmicos — e quais são as estratégias que estão por trás do modo como mobilizam esses recursos, visto que **A2** iniciava as orações com o verbo de citação, sem mencionar ou retomar o referente, como estratégia coesiva.

Assim, embora os participantes da pesquisa, mais especificamente **A1** e **A2** tenham apresentado dificuldades em gerenciar, nas resenhas, a autoria de ideias ou de apresentar opiniões de outros autores, elas mobilizaram, em algumas passagens dos textos, alguns recursos com o efeito de sentido pretendido para o gênero em questão, ou seja, aos poucos, estavam se apropriando das convenções da escrita dos gêneros acadêmicos. No entanto, esse processo, no que diz respeito à resenha, não foi mais produtivo em virtude da ancoragem dos professores ao modelo das habilidades e da socialização e à prática do mistério, revelada nas poucas correções que incidiram sobre alguns textos dos alunos e na ausência de correção sobre outros.

Ainda acreditamos que a reflexão sobre o modo como os alunos incorporam aos textos recursos linguístico-discursivos que textualizam as responsabilidades enunciativas auxilia-nos para compreendermos a quais estratégias recorrem para aprender a escrever os gêneros acadêmicos, quando não têm orientações didáticas suficientes sobre esse assunto. No caso dos nossos informantes, para produzir as resenhas, recorreram:

- ao conhecimento que tinham sobre resumo, o que confirma, de algum modo, que, para escrever um novo gênero, recorremos ao conhecimento sobre gêneros produzimos em outros contextos e que as histórias pregressas de letramento têm impactos em outros níveis de ensino, visto que os relatos orais de nossos alunos revelaram que eles produziram resumos em níveis anteriores de escolarização;
- a pesquisas na *internet*, no caso de **A3**;
- ao auxílio do colega que demonstrou maior habilidade com a escrita do gênero, como foi o caso de **A1** e **A2**, que pediram o auxílio de **A3** para redigir seus textos.

Quando olhamos essas estratégias, creditamos parte das mudanças observadas nos textos dos nossos informantes a elas, e não, exatamente, às correções ou às observações dos professores feitas nas produções dos alunos, pois as correções e observações sobre os textos dos estudantes mostraram-se insuficientes ou ausentes. Não estamos dizendo que elas seriam garantias para eliminar qualquer inadequação dos textos de nossos informantes, porém, como parte do processo de ensino e aprendizagem, poderiam ter esclarecido a eles em quais aspectos estavam avançando ou em quais poderiam melhorar, sem que essas informações ficassem apenas a cargo das notas que tiraram. Os nossos informantes demonstraram, nos relatos orais, a vontade de ter um diálogo que fosse além das observações escritas sobre as inadequações presentes em seus textos, bem como sobre o que estava adequado, a fim de não se sentirem tão inseguros na hora de escrever. A ausência desse diálogo, em nosso ponto de vista, fez com que a escrita fosse vista como uma atividade intuitiva, e não como uma atividade passível de reflexão; isso, de algum modo, foi percebido pelos alunos, principalmente por *A1* e *A2*, que se sentiam inseguras para redigir as resenhas, não valorizaram as mudanças presentes em seus textos; e só tinham como indicador, se estavam indo bem ou não, nas atividades de produção textual, as notas.

Assim, para que os modos como os alunos mobilizam os recursos linguístico-discursivos em seus textos e as estratégias que utilizam para fazer isso sejam vistos como passíveis de reflexão, e não apenas como índices de transgressão das convenções da escrita acadêmica, faz-se necessário que tenham voz nesse processo (LILLIS, 1999), que seus textos sejam, de fato, tomados como objeto de reflexão, por parte do docente, e que o currículo seja repensado, pois, em nosso contexto de pesquisa, as aulas destinadas ao ensino dos gêneros acadêmicos são insuficientes e, geralmente, são ministradas de acordo com as concepções de leitura e escrita do docente que ministra essas aulas, e não a partir das necessidades dos alunos. Já o artigo, solicitado como TCC, não é alvo de ensino nessas aulas, sendo solicitado apenas nos dois últimos semestres do curso de Letras como objeto de avaliação.

Mesmo o artigo não sendo alvo de ensino em semestres anteriores ao momento em que foi solicitado como TCC, pudemos observar no capítulo seis — destinado à análise da seção teórica dos artigos dos alunos, a fim de verificar como essa parte do artigo reflete na apropriação de recursos que marcam o gerenciamento de vozes na escrita acadêmica — que os alunos perceberam algumas das relações que a resenha mantém com o artigo. Essas percepções têm, justamente, a ver com o gerenciamento de vozes, pois, conforme discutimos

ao longo da tese, nos dois gêneros é possível mobilizar os mesmos recursos linguístico-discursivos para dividir as responsabilidades enunciativas e, de algum modo, os alunos perceberam isso e implementaram, na escrita do artigo, essas percepções; ou seja, a resenha serviu para *A3* como gênero ocluso do artigo e para *A1* e *A2* auxiliou para que construíssem conhecimentos sobre como é possível promover o gerenciamento de vozes no artigo, o que novamente indicia que os alunos, ao terem de produzir um novo gênero, recorrem às experiências prévias de letramento.

Nos artigos, os alunos fizeram uso dos mesmos recursos que mobilizaram na resenha (verbos de citação, citação integral, expressões, citação literal) não só para reportar-se às vozes dos autores, mas para legitimar o que estavam dizendo, sustentar afirmações e para evitar o plágio e, assim, atender às orientações que receberam do professor que orientou a escrita do gênero, que entendia a citação literal como recurso capaz de evitar o plágio. Desse modo, a análise empreendida sobre a seção teórica dos artigos de nossos informantes reflete, sim, na apropriação de recursos que, linguisticamente, marcam o gerenciamento de vozes nos gêneros acadêmicos, se consideradas as percepções dos nossos participantes da pesquisa sobre as relações existentes entre a resenha e o artigo, as orientações que receberam sobre os dois gêneros e o que produziram ao longo do curso.

Se tivéssemos considerado apenas as convenções da escrita acadêmica, para olharmos para os artigos produzidos pelos alunos, chegaríamos à outra conclusão: a de que o artigo não reflete a apropriação das convenções da escrita acadêmica, pois nem todos os recursos foram empregados conforme as orientações da ABNT, dos manuais de metodologia científica, ou, ainda, com o efeito de sentido pretendido no texto acadêmico-científico. No entanto, o modo como os alunos mobilizaram, principalmente, as citações literais, que apareceram com mais recorrência nos artigos do que na resenha, revelou a dimensão enunciativa desse recurso, uma vez que deu indícios sobre o posicionamento dos alunos frente ao dizer dos autores. Essa dimensão não teria sido percebida se tivéssemos adotado apenas a perspectiva técnica do uso desse recurso ou analisado suas ocorrências apenas como ressonância das orientações do professor que orientou a escrita do artigo, pois o docente entendia a citação literal como recurso capaz de evitar o plágio — uma visão reducionista da ação de citar ou referenciar as palavras de outrem.

Propomos que a análise e o ensino dos recursos linguístico-discursivos, que servem ao propósito de promover o gerenciamento de vozes em gêneros como a resenha e o artigo, sejam vistos não só a partir de suas dimensões técnicas ou como algo capaz de evitar o

plágio, mas que sejam assumidos, tanto a título de análise quanto de ensino, como um ato criativo e consciente do escrevente. Conforme os relatos orais dos informantes da pesquisa, referenciamos o dizer do outro em um texto escrito para sinalizar a apropriação do dizer do outro, legitimar ou fundamentar teoricamente o que dizemos, ou seja, no momento da entrevista, eles demonstram-se conscientes de alguns dos efeitos de sentido das citações e, de alguma maneira, tentaram aplicar esse conhecimento em seus textos. Porém, acreditamos que saber o efeito de sentido de alguns recursos linguístico-discursivos não garante o seu manejo eficiente na escrita dos gêneros acadêmicos, o que requer que os docentes passem a vê-los como passíveis de ensino, mas de um ensino que vá além de orientações técnicas, preconizadas pelos manuais de metodologias e pela ABNT, ou reducionistas, como fez o professor que orientou a escrita do artigo.

A terceira indagação que guiou este estudo tem a ver justamente com as orientações que os alunos receberam para redigir o artigo. A forma com a qual o professor orientou a escrita do artigo priorizou os aspectos estruturais do gênero, o percurso que o aluno deveria seguir para elaborá-lo e a obrigação de ter de citar para que o plágio fosse evitado, ficando, assim, na ordem do mistério os outros efeitos de sentido que recursos como os verbos de citação, as citações literais, integrais e não integrais têm nesse gênero. Vimos que, principalmente, nos artigos de *A1* e *A2* há indícios da ressonância das orientações do professor, no que diz respeito à obrigação de citar para evitar o plágio. Já no relato de *A3* há indícios da ressonância da direção tomada pelo docente para ensinar o artigo, pois, uma vez que o professor não abordou a linguagem do artigo, o aluno procurou, por meios próprios, aprender essa linguagem sozinho. Desse modo, a prática do mistério foi desenvolvida nas aulas destinadas à orientação do artigo em virtude da crença do professor que estava lidando com escritores proficientes de qualquer gênero acadêmico, visto que estavam, no momento da geração dos registros, nos dois últimos semestres do curso de Letras e, por isso, supostamente, teriam conhecimentos suficientes sobre a linguagem acadêmica e sobre um gênero que ainda não tinham produzido.

Essa crença vai de encontro à asserção geral que guiou este trabalho, pois não vê a aquisição da escrita acadêmica como um algo que pode ser continuamente desenvolvido com o auxílio do professor, pois, na visão do docente que orientou a escrita do artigo, o fato de os alunos estarem inseridos há quatro semestres no curso de Letras seria condição suficiente para que produzissem o artigo ou qualquer outro gênero acadêmico. Por conseguinte, a asserção aqui aventada e consubstanciada nos registros empíricos que reunimos não confirma essa

crença, pois os relatos e os textos dos alunos demonstram necessidades específicas sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros acadêmicos, porque, ao término do curso, demonstraram dúvidas e inseguranças sobre como promover o gerenciamento de vozes em gêneros como a resenha e o artigo; essas dúvidas e inseguranças fizeram com que *A1* e *A2* finalizassem o curso acreditando que não sabiam escrever para os fins acadêmicos, isto é, sem considerarem-se *insiders* desse domínio.

A ausência de correções ou observações sobre os artigos dos alunos foi entendida nesta tese também como índices da emergência da prática do mistério, pois essa ausência não deu condições para que os alunos pudessem saber os motivos pelos quais seus artigos foram considerados adequados o suficiente para oportunizar o término do curso. A nosso ver, e tendo em vista a nossa experiência docente de mais de sete anos na instituição de ensino onde os registros empíricos foram reunidos, essa ausência indicia muito mais do que a emergência da prática do mistério, mas a implementação de uma prática institucional, que vai na direção de aprovar os alunos — tendo eles condições ou não de serem aprovados — para mantê-los na universidade e, assim, garantir o repasse de verbas públicas, na forma de bolsas de estudo, ou de garantir, ao final do curso, a satisfação do aluno para que indique a instituição a outras pessoas. Em nossa visão, esse fator enseja mais discussões que tematizem a escrita de alunos universitários e as práticas dos professores frente a essa escrita, considerando a interferência das políticas institucionais sobre essas práticas.

Pelo aqui exposto, mediante o esforço feito na tentativa de contribuir com a vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos — que prevê que, à análise da escrita de gêneros acadêmicos, é possível integrar as vozes dos alunos, suas histórias pregressas de letramento, as orientações didáticas que recebem para redigir seus textos, as características da escrita acadêmica, os modelos de letramento adotados pelos professores para orientar essa atividade, entre outros aspectos —, procurando extrair o quanto esses fatores auxiliam na compreensão do que, de fato, os alunos fazem quando redigem gêneros acadêmicos e quais são suas verdadeiras necessidades de ensino e aprendizagem, quando o assunto é o gerenciamento de vozes nesses gêneros, não considerar a influência de fatores institucionais nesse processo turva, a nosso ver, a análise da escrita praticada por alunos universitários, oriundos da escola pública e atendidos por IES privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a14v17n3>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ALVES, M. T. G. **Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e o Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental**: um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG. 2006. 190 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na Internet. 2006. 341 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ASSIS, J. A; MATA, M. A escrita de resumo na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-2002.

BAAL. **Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics**. [S.I.]: British Association for Applied Linguistics. 1994. Disponível em: <http://www.baal.org.uk/about_goodpractice_full.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BACHA, N. N. Teaching the academic argument in a university EFL environment. In: **Journal of English Academic Purposes**. v. 9, p. 229-241, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306,

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTON, D. **Literacy**: an Introduction to the Ecology of Written Language. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000.

BAWARSHI, A.S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais — Entrevista**: Charles Bazerman; Carolyn Miller. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel (Org.). Tradução Benedito Gomes Bezerra; Fabiele Stockmans De Nardi; Darío Gómez Sánchez; Maria Auxiliadora Bezerra; Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEACCO, J.C.; DAROT, M. **Analyse du discours: lecture et expression**. Paris: Hachette, 1984.

BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BESSA, J.C.R. **Referência ao discurso do outro**: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico. 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.

BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em curso de especialização: conjunto ou colônia de gêneros. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012a.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. In: **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. Colônia de gêneros introdutórios: o que é e como se constitui. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Um linguista, orientações diversas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 2, p. 265-281.

_____. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. A organização retórica de resenhas acadêmicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

BHATIA, V. K. **Worlds of Written Discourse: a Genre-Based View**. London: Continuum, 2004.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.

BIRD/BANCO MUNDIAL. *La Ensanñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia. (El Desarrollo en la práctica)* Washington, D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

BOGDAN, R C. E BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica Em Tese**, v.2, n.1(3), p. 68-80, 2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BONINI, A. FIGUEIREDO, D. de C. **Práticas Discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita.** Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

BORBA, F. (Coord.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo.** 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

BORGES, M.C.A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para formulação de políticas educativas na América Latina. In: **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010.

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library Quarterly**, V. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2006.

_____. **Decreto n.º 3.860**, de 9 de julho de 2001, que alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições e define nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior. Publicado: D.O.U. de 10.7.2001.

_____. **Lei n.º 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui a Parceria Público Privada. Publicado: DOU de 31.12.2004.

_____. **Lei n.º 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Publicado: DOU de 19 de Julho de 2005.

_____. **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e cria a Universidade Aberta do Brasil. Publicado: DOU de 20.12.2005.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagens, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. Contrasting literacies: appropriating academics texts. In: CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic: Imperialism in English Teaching**. New York: Oxford University Press, p. 147-171, 1999.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

COUTINHO, Antonia. A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. **Revista Caleidoscópio**, vol. 02, n. 02, jul./dez. 2004.

_____. **Descrever gêneros de textos: resistências e estratégias**. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/20.pdf>> 2011. Acesso em 02 jul. 2013.

DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: **Actas do Congresso Ibérico “Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades”**. Braga: CIED, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2010.

DORAN, H. C. Value-Added Analysis: A Review of Related Issues. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago, IL. April 21-25. 44 p. 2003.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

DURHAM, E.R. **O ensino superior privado no Brasil: público e privado**. São Paulo: Nupes, 2003. (Documentos de Trabalho 03/03).

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ERICKSON, F. What makes school ethnography Ethnographic? **Anthropology and Education Quartely**. vol. 15, 1984.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: M. Wittrock. **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia**: Investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) — Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

FIAD, Raque Salek. A escrita na universidade. In: **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

_____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. In: **Revista Linguagem (em) Discurso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1993.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez., 2008.

Flick, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

GARDNER, S. Genres and registers of student report writing: an SFL perspective on texts and practices. In: **Journal of English for Academic Purposes**. v. 11, p. 52-63, 2012.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**. Brasília: Liber livro, 2005.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. **What video games have to teach us about learning and literacy.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOLDSTEIN, H.; P. HUIQL. **The Use of Value Added Information in Judging School Performance.** OFSTED. London: March, p. 22. 1999

GRABE, W. Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century. In: KAPLAN, R.B. (Org.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 3-12.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.

_____. **Ways with words.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IVANIC, R. **Writing and identity:** the discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

_____. The discourses of writing and learning to write. In: **Language and education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

IVANIC, R.; LEA, M. R. New Context, New Challenges: The Teaching of Writing in UK Higher Education. In: GANOBCSIKWILLIAMS, Lisa (Org.) **Teaching Academic Writing in UK Higher Education:** Theories, Practices and Models. Palgrave, 2006.

JOLLY, M. C. R. A. *et al.* (Org.). **Questões do Cotidiano Universitário.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JONES, C. *et al.* (Org.). **students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEMP, R. **Academic literacy:** making students content learners. 2004. Disponível em: <http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

KOCH, I. Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno? **DELTA**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 529-541, agosto de 1991.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LATOUR, B. **Ciência em ação:** como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing Knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 103-123, 1999.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: **Studies in Higher Education**. DEC. p. 739-756, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. In: **Theory Into Practice**, 45(4), p. 368-377. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. In: **Revista USP**. v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. In: **Journal of Applied Linguistics**, London, 4, p. 5-32, 2007.

LILLIS, T. **Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing**: closing the gap between text and context in Academic Writing Research. Written Communication, 2008.

LIMA, M. B. de. **Ctrl+c/Ctrl+v: plágio ou estratégia?** – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos. 2013. Dissertação (Mestrado e Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A. Genres of power: literacy education and the production of capital. In: Hansan, R; Williams, G. (Org.). **Literacy in society**. London: Longmans, 1996, pp. 308-338.

MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. 2008. 171 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MACHADO, A.R. *et al.* **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a.

MACHADO, A.R. *et al.* **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p. 237-259, 2005.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. especial, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>>. Acesso em: 23 set. 2009.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília Perez; Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO *et al.* (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/front.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2013.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais do III Congresso da ABRALIN**, março de 2003.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero, agência e tecnologia**. Recife: UFPE, 2009.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: **Quartely Journal of Speech**, n. 70, p. 151-157, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, p. 17-26, 1996.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA, Í. L. de O. M. Dificuldades na escrita dos alunos de ensino superior: uma análise das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale. In: **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço - Jaciara/MT. Ano III, n. 05, outubro de 2010 - Periodicidade Semestral – ISSN 1806-628. Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-27.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MAURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, p. 77-116, 2002.

_____. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**, 1998. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2009.

_____. **Texto acadêmico e construção do conhecimento**, 1999. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>>. Acesso em: 07 nov. 2009.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

OLIVEIRA, J.R.S. de. QUEIROZ, S.L. A retórica da linguagem científica em atividades didáticas no ensino superior de química. In: **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 89-115, maio 2011.

PENNYCOOK, A. Vulgar Pragmatism, Critical Pragmatism EAP. **English for Specific Purposes**, 16, p. 253-69, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Língua e Letras. Dossiê: refletindo sobre as pesquisas em linguística**, v. 8. n. 14, p. 13-20, 2003.

RAMIRES, V. **Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica**, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/20/artigo05.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

RODRIGUES, M. C. **Gêneros Acadêmicos Escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. 2012. 332 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

RODRIGUES, M. G. S; PASSEGI, L; NETO, J. G. S. Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, J.M; HEIDMANN, U; MAINGUENEAU; D. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 153.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2009.

ROSE, D; LUI-VHIVIZHE, L; MCKNIGHT, A; SMITH, A. Scarffolding academic reading and writing at the Koori Centre. In: **The Australian Journal of Indigenous education**. vol. 32. 2003.

RUIZ, Eliana. Como corrigir redações na escola?. In: **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.13-46, 2001.

RUSSELL, D. *et al.* Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**, 4., 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, **ANPEd**, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago. 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SELTZER, M. H. *et al.* The Metric Matters: The Sensitivity of Conclusions About Growth in Student Achievement to Choice of Metric. In: **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 16, n. 1, p. 41-49. 1994.

SIGNIORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 161-199, 1995.

SILVA, M. C. Gênero da Escrita Acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, M.A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. (Org.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Universidade da UFPE, p. 97-115, 2012.

SILVA, S. L. da. O resumo acadêmico e a escrita dos alunos universitários. In: **Seminário do GEL**, 57. edição, programação. Ribeirão Preto, SP: GEL, 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=5968-09>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

SILVA, A. A. da; BESSA, J. C. R. Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. In: **Revista Gatilho**, ano VII, vol. 13, setembro de 2011. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. ISSN: 1808-9461.

Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/edicoes-anteriores/ano-vii-volume-13-setembro-de-2011/>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e privatização no ensino superior. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Rio Grande do Sul: Editora Vozes, 1999.

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

_____. (Org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography, and education. London: Longman, 1995.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. *Paper* entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____. Academic literacies approaches to genre? In: **Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET)**, 5., 2009, Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul, 2009.

_____. Lefstein, A. **Literacy**: an advanced resource book. London/New York: Routledge, 2007.

SWALES, J. M. **Research Genres**: explorations and Applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. Occluded genres in the academy: the case of submission letter. In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. (Org.). **Academic writing**: intercultural and textual issues. Amsterdam: John Benjamins, 1996.

_____. **Genre analysis: english in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

_____. **Academic writing for graduate students**: a course for nonnative speakers of English. USA: University of Michigan Press, 1994.

VAN PEER, W.; HAKEMULDER, F.; ZYNGIER, S. **Muses and Measures**: An Introduction to Empirical Methods in the Humanities. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

WILSON, V. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, F. A de. ; GONÇALVES, J. C. (Org.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói, RJ: Eduff, 2009. p. 97-112.

WINGATE, U. Argument: helping students understand what essay writing is about. In: Journal of English for Academic Purposes. Disponível em: <http://www.drrommartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/argument_helping_students_understand_what_essay_writing_is_about_wingate_journal_of_eap_2012.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

TERZI, S. B. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

_____. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaaterzy.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2012.

TERZI, S. B.; PONTE, G.L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. In: **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

TOURINHO, C. Refletindo sobre as dificuldades de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? In: **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul./dez. 2011, ISSN 2237-1451. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ANEXOS

Anexo A — Resenhas de A1

As contribuições da Lingüística para o ensino de língua Portuguesa.

Atualmente, ^{Quem? M?} rege o sistema abstrato de signos nem tanto o mesmo que identificou o estruturalismo lingüístico que era baseado em aspectos morfológicos.

Naquela época a palavra era produto de estudo e análise, foi quando surgiu o conceito de mensagens e começou a fazer parte do ensino e do estudo que se dava o nome de expressão de comunicação da língua Portuguesa.

Os conceitos desenvolvidos por Roman Jakobson com conceitos de instrumento deram origem à teoria da informação que identificava o emissor.

William Labov em 1960, surgiu como sócio lingüístico e acrescentou no estudo da lingüística a língua como o grande fenómeno que revela a variação sócia cultural e econômica. Por outro lado surgiu a Psicolingüística que explica o funcionamento da mente e por este motivo clinaxis da linguagem passa a receber mais atenção, o contrário da Pragmática, pois o conceito da língua se revirou com a teoria dos atos e da fala que traz a idéia de língua como ação por John Austin. Ele diz que: O ato de emissão e recepção leva ao aparecimento dos estudos e da realidade e sala de aula.

Ele dizia que, nos anos de 1970, iniciou os primeiros estudos em conversação de estudos lingüísticos das conversações espontâneas, no caso face a face. Por este motivo ele percebeu que como havia pensado não era só um ato de emissão e recepção e que, poderia constituir uma atividade de cumplicidade cognitiva, para que esta fosse uma maneira sábia de se compreender.

A partir de 1980 a 1990, os livros didáticos, passaram a dar uma grande visão complementar e abandonar a escrita antiga para uma representação da fala. Mas não parou por aí, ainda nos anos de 1970, surgiu à perspectiva contractiva, quando começam a comparação lexical entre línguas, e novamente o ensino recai.

Era segmentado a análise de língua nesse período, e se dava sobre a perspectiva de erros e de acertos, era visto como desvio sendo que, poderia ser um passo para um grande processo na língua Portuguesa.

Passou então a ser difundida a Lingüística textual, que era defendida como análise de ensino da língua sendo a maior influencia na Alemanha.

Somente com o desvio de deslocamento lingüístico, o texto A MUDANÇA DE OLHAR, sobre a língua que antes só vista pelos fiéis da palavra, passou a ser reconhecida no texto de estudos básicos

Mediante, a história em varias décadas do século XX, marcou profundamente o ensino por meio de seus aspectos histórico e hoje leva a diversos alunos a produzir e entender certamente o texto.

Infelizmente nos dias atuais podemos presenciar com Professores que, só utilizam o texto como forma de avaliação, Portanto seus alunos lêem, apenas para um ato de avaliação sem expor suas dúvidas e sua leitura

Indicacy Diálogo
LBR ou LBR 17
Quala Professor
do autor 277

Descrição e Dissertação

0,5

Não atende ao proposto.

A resenha crítica deveria ter:

- ① Dados bibliográficos indicando o objeto (texto, páginas 33 do livro...) a ser resenhado (você não fez!);
- ② Resumo objetivo, claro, do texto (nome das partes e ideias principais) e dos autores, itens que compõem a lição 33 (o seu texto parece ter sido confuso);
- ③ Comentários sobre o valor do texto resenhado (você comenta o texto dele como exemplo e não o conteúdo da lição 33).

Descrição e Dissertação

Estes artigos ^{quais?} indicam uma inconsistência na proposta com respeito às relações entre explicações e descrições. Em alguns momentos o autor identifica explicação e descrição comprometendo-se com o explicar é descrever. Considerando a descrição uma etapa preliminar do empreendimento científico que deve ser complementada pela explicação. *frase incompleta*

Sendo que na descrição o ser e o ambiente são importantes. Assim o substantivo e o adjetivo devem ser explorados para traduzirem com ênfase uma impressão, para uma descrição usar sensações térmicas, Ex: O dia transcorria amarelo, frio ausente do calor alegre do sol, sempre usar um vigor e relevo de palavras fortes e próprias, exatas, concretas, pois as sensações de movimento embelezam o poder da natureza, a frase curta e penetrante dá um sentido de rapidez do texto, Ex: Vida simples, roupa simples, muito crente.

A descrição de um objeto será única e nunca será totalmente verdadeira, pelos tais motivos: O ângulo de percepção varia de observadores para o observador, a análise levará a seleção de aspectos mais importantes, a critério do tal observador.

A descrição pode ser apresentada como Descrição objetiva e Descrição subjetiva: a descrição objetiva é quando o objeto, o ser, a cena, são apresentadas como realmente são e a descrição subjetiva é quando há maior participação da emoção, quando o objeto, o ser, a cena, a paisagem são transfigurados pela emoção de quem escreve.

Dissertação- É uma série de concatenada de idéias, opiniões, de juízos, ela sempre será tomada de posição frente a um determinado assunto queiramos ou não, que no caso pode-se contar-se uma história (narração) ou apontar característica fundamentais de um ambiente sem nos envolver diretamente. A dissertação como no texto diz revela quem somos, o que sentimos, o que pensamos. *??*

Para que possamos fazer uma dissertação precisamos: ter conhecimento do assunto, reflexões sobre o tema, planejamento e ter introdução, desenvolvimento e conclusão.

A narração como o texto diz, é vinculada à nossas vidas, pois sempre temos o que contar, narrar é relatar fatos e acontecimentos, reais ou já vividos por indivíduos, envolvendo ação e movimento.

Conclusão

A primeira observação em relação ao texto é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que estão contidos

Confuso!
? A influência ^{de quê?} na ^{como?} identificação, pontuação e a síntese do texto não propõe se indiciar as suas condutas, referindo também as questões que o autor escreve, não visando melhorias para que possamos compreender de uma forma clara e abrangente para todas as idades o quê?

O que mais me chamou atenção foi o texto comentado com psicodinâmica das cores, pois ele abrange os sentimentos, estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, como pureza, pecado e outros conceitos subjetivos. ^{é a relação com o tema do capítulo?}

É curioso em saber que: O azul claro era o Branco, mesmo na mais remota da literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o Vermelho é sempre ligado à violência e o Preto ao mal.

O Amarelo que lembra a velharia, e a timidez, e o verde das folhas, e ele relata que o Amarelo, nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, simbolizando a sua humildade.

Segundo a Bíblia, Francisco I, mandava pintar de amarelo as portas das casas dos traidores, pois assim como havia cores que alegravam, também havia cores que os deixavam muito tristes e que cada cor representavam muitas coisas muito idênticas, quando estavam tristes, alegres, magoadas ou entristecidas com algo.

Comentários sem ligação com o tema do capítulo!

Ditongos decrescentes isto ainda
Existe?

Esta matéria de ditongos decrescente é surpreendente

Os ditongos são muito utilizados na língua portuguesa e eliminam as semi-vogais na fala espontânea.

A língua portuguesa, como qualquer outra língua tem diversos udiemas e que são ocasionadas por restrições linguísticas da fala. Por isso as mensagens que são passadas ou até mesmo os textos não têm apenas uma função, mas várias ao mesmo tempo. Em cada texto há uma função dominante que as iguais usamos os ditongos decrescentes.

Os ditongos decrescentes nos empregam procedimentos linguísticos e idiossincras que produzem algum tipo de efeito e sentido relacionados com as diferentes funções e que nos permitem identificá-las.

A Gramática Histórica apropriada por Ismael Bordinho os ditongos podem até ser latinos ou românicos, e podemos verificar no latim clássico a gama de realizações com ditongos crescentes e a quantidade dos quatro ditongos decrescentes, tais são *ae*, *oe*, *au* e *eu*, que estão presentes como: *ballu*, *poema*, *thaurus* e *bulalia*.

A tendência à redução nesta forma são decrescentes na do próprio latim vulgar.

Os ditongos são a chave para resolver algumas das questões mais complicadas da fonologia da língua portuguesa. Entretanto, não é muito pacífica a interpretação dos ditongos em português, sendo assim, a variação de dois segmentos de uma classe, os ditongos decrescentes $\{e\}$ e $\{au\}$.

A realização desse ditongo no Brasil chama a atenção para uma área da linguagem, talvez oculta, porque a representação desse fenômeno na escrita afasta-se cada vez mais de sua configuração na fala, o que causa uma série de problemas na identificação deles por parte de indivíduos que não têm a língua portuguesa como materna ou daqueles que são e estão passando por um processo de alfabetização.

Segundo Kiel, O Glide antes da palatal pode ser apagado ou inserido um vogal no sentido da palavra e que não há exemplos de parâmetros mínimos neste contexto, configurando-se, pois, num "Falso" ditongo para Bagno, o glide sendo um sem alto diante da consoante palatal e assimilado ao este último segmento, configurando, pois, não uma simplificação de $\{e\}$ e $\{y\}$ em $\{e\}$ e $\{y\}$, mas uma assimilação de $\{i\}$ à consoante palatal posteriormente contígua, o que também é confirmado por línguas.

O ditongo ai é muito neste contexto puramente fonético. Na língua oral, o ditongo ou começou a perder a simetria, a tendência à redução da vogal inicial continua, tanto no registro popular como no culto. Como: *leão - leão - leão*. Nesses casos percebemos que não há fatores que as quais os favorecem o ditongo. Já no caso do ditongo au, ocorre a eliminação das semivogais, é que o fato de acrescentarmos um fonema a uma sílaba estamos alterando sua estrutura e sua formação fonética.

OS NATOS : VOLTA AO MUNDO, FALANDO PORTUGUÊS.

① Os Natos a quem o autor se refere é um grupo de elite encarregado de alguns objetivos especiais, e esse objetivo é desvendar uma série de mensagens deixadas pelo poeta Luís de Camões.

② No primeiro capítulo o autor fala de Felícia uma professora muito dedicada a língua portuguesa e ao mesmo tempo perseguida pelos invasores de falar a língua materna. A Professora Felícia triste por não poder mais falar a sua língua materna se revolta e até diz que precisa de umas férias e que precisa descansar.

③ O autor fala de um menino de 13 anos que se chamava Antônio Loco, que por sua estatura ou melhor por ser gordo, todos os chamava de Gordo loco. No decorrer do tempo Antônio loco (Gordo – Loco), começou a se revoltar com o que dizia as vitrines de sua cidade, frases que para ele estava sendo diretamente ditas a ele, nessas frases dizia que : Sal % OFF, "UPGRADING, para quem é Vip, aonde quer que ele olhava, algo parecia que estava falando com ele e isso cada vez mais mexia muito com aquele menino pois aonde ele olhava, tudo para ele era um insulto que ele recebia.

④ Começa a chegar notícias nas bancas de jornal e uma manchete de que Camões escondeu um tesouro no Brasil, e essa notícia chamou a sua atenção, e lá estava sendo convocada a professora Felícia que ela estivesse em Fernando de Noronha.

⑤ Gordo – Loco ficou muito feliz e dava pulos de alegria pois era fã da Professora Felícia. Mas como toda a história tem que ter um vilão Jack Stress cuida dessa parte.

⑥ O poderoso megaempresário que tinha três filhos que tinha três siglas S1, S2, S3 eram chamados de Sressinhos, Ele quer provar que o Português já não é tão falado no mundo e quer introduzir no lugar do Português o stressês uma língua repleta de abreviaturas e misturas de inglês com português, enfim ele vivia de golpes, querendo passar todos que estavam em seu redor para trás. Mas o que todos temia aconteceu ele ficou sabendo de uma notícia, sobre a carta que camões havia deixado e com essa notícia Jack ficou muito feliz e sabendo disso Jack Stress decidiu organizar uma competição entre as escolas, mas só para atingir os Natos pois eles já tinham se oferecido para encontrar a arca desaparecida, Mas Jack como nunca gostava de perder ou nunca aceitava em perder não poderia ficar fora dessa, e assim começou a volta ao Mundo, e suas regras.

⑦ E assim foi a disputa os Natos com o Português e os Stress com uma nova língua, o ministro arrumou os óculos e assim foi ditado as regras, a data e o horário que eles iriam sair, Mas o medo começou a tomar conta de todos, pois eles teriam que voar em um avião movido a energia solar, e para isso o mestre Alceu os apresentou para Icaro para os tranquilizar e Icaro passou as

informações sobre o voo, dizendo que além de não poluir o ar é renovável e que seu custo é bem mais baixo.

8 Os natos após chegarem no aeroporto se intimidaram e ficaram com medo de entrar no avião e ate tiveram que ter uma empurradinha do mestre Alceu, que abriu o mapa e mostrou aos componentes da equipe dos Natos Helô , Tobi, Luiza e Gordo-loco e pediu que prestasse bastante atenção nas informações e disse: - que no mapa verão que Portugal parece a cabeça da Europa estreitando o Oceano e que os Portugueses estudaram e acabaram virando mestres da navegação, e através do mar realizam grandes descobertas, com a língua portuguesa e que além disso os portugueses queriam difundir a fé em Jesus Cristo.

9 E assim foi passando os dias os meninos estavam super ansiosos e eufóricos para a competição faltava ainda duas semanas, e eles querendo que essas duas semanas passassem rápido , para enfim começar a volta ao Mundo.

10 No ultimo dia de treinamento Hêlo acordou seus colegas citando, Os lusíadas que fala de coragem dos navegantes portugueses e a garota falava mais perto do ouvido de gordo-loco, uma estrofe linda e que o fez lembrar da professora Felicia , pois ninguém ainda tinha informação de onde e com quem ela estava, realmente havia desaparecido, o mestre Alceu disse a todos os jovens que naquele momento não poderiam desanimar.

11 Mas oque eles não esperavam aconteceu tobi, ficou muito doente deve uma virose muito forte que o debilitou e o médico informou que não poderia viajar, mas Luiza deve uma ideia, de quem achou o portulábio de substituir tobi, pois era um instrumento que os poetas inventaram e que eles poderiam fazer uma convocação pela internet.

12 E enfim chega a data da viagem sete de março e sem nenhuma noticia de Felicia os Natos todos já em seus acentos, e derrepente aparece o ultimo integrante com o Portulabio nas mãos, e na viagem foram encontradas varias pistas com o jogo de palavras, cada pista era uma emoção, Helô e gordo-loco caminhando encontrou mais uma pista, so que se deparam com suspiros, respirações e aproximações e enfim se encontraram com um beijo tão esperado e apaixonado, e eles voltaram no caminho eles encontraram uma rocha , escrito algumas frases, confusos com o que aquelas frases queriam dizer, resolveram usar o portulabio que os ajudou a decifrar as mensagens que dizia: "O congo fica em uma parte na qual os portugueses chegaram a difundir a língua portuguesa.

13 Os natos é um livro que conta uma historia futurista de um grupo de elite , e o mais interessante é que o próprio leitor é um personagem dentro da estória, chamado Agente E.

14 Ou seja para o leitor é uma magia muito grande pois ao mesmo tempo que lemos entramos na historia e nos divertimos com cada passagem escrita por Beto Junqueyra.

15 Como ele mesmo coloca em um site Magister, ele retrata os Natos em

ritmo de aventura e interatividade a força da língua portuguesa no mundo. Ele diz que: - Foi um trabalho de muita pesquisa pois quem lê, os natos se apaixonam. Pois é um livro totalmente livre de riscos, grifos ou rasgos.

16 É um livro extremamente incrível dado como Brasileiro, uma história engenhosa que prende ao leitor do começo, meio e com um fim surpreendente.

17 As varias aventuras deste livro mostra sobre a função fonética de língua e diferenças com todos neste mundo a cada passagem desenvolvia a minha curiosidade toda uma historia apaixonante imagine um cenário coberto com palavras de pequenos balões do conhecimento ao destacar Camões fez me lembrar o primeiro semestre da Universidade

18 "Amor é fogo que arde sem se ver é a ferida que doi e não se sente é um contentamento descontente é servir a quem serve o vencedor "

19 Me senti tomada por tal livro e so de pensar em " Lingua de Eulalia " toda língua em constante transformações imagina Jack Stress com sua confusão mental destruindo e corromper nosso maravilhoso Português ai, ai ,ai risos.

20 Muitas vezes vemos coisas diferentes minha mente foi abrindo a cada capitulo e ansiosa para saber do tesouro e quando foi desvendado o final meus olhos atentos e ansiosos a cada pagina a emoção veio aos olhos quando vi o final ele deixa de herança o saber, pois ninguém nos tira.

" Todo conhecimento é sim uma dadiva de Deus"

RESUMO SOBRE

AS IDÉIAS DE CHOMSKY

— autor?
páginas?

258

Chomsky é professor de linguística no instituto de tecnologia de Massachusetts, é também o autor de trabalhos fundamentais, sobre as propriedades matemáticas das linguagens formais sendo o seu nome associado à chamada hierarquia de Chomsky.

O primeiro livro de Chomsky, foi publicado em 1957, sendo que há quinze anos atrás apresentou em sua obra Syntactic structures que foi uma destilação do livro logical Structure of linguistic theory no qual Chomsky apresentou suas idéias da gramática gerativa. Ele apresentou suas teorias de que os enunciados das frases das línguas devem ser interpretadas correspondentes à estruturas patente das frases e as estruturas profundas uma representação abstracta das relações lógicas semânticas das mesmas.

A teoria gramatical de Chomsky influenciou os jovens pela sua dinâmica, em 1969 na universidade de Oxford, suas aulas poucos que estavam presentes teriam tido contato com a teoria apresentada, mas todos estavam certamente convencidos com a teoria apresentada por Chomsky.

Chomsky apresenta que a linguagem é o uso da palavra palavra cotidiana que no qual utilizamos no dia a dia para nos comunicar com a linguagem é o pensamento. A gramática transformativa apresentada por Chomsky foi desenvolvida para o desenvolvimento das crianças para derivar as suas capacidade na lingua materna, partindo de seus pais e de seus familiares mais próximos.

A regra gramatical de Chomsky se baseia fortemente em limites entre construções gramaticais corretas e construções gramaticais incorretas numa língua que tais julgamentos sobre a correção gramatical so podem ser realizados de maneira exata por um falante nativo da língua, entretanto por razões pragmáticas tais linguistas normalmente focam seus trabalhos em suas próprias linguas- mães tais as mais frequentes e as mais fluentes são: Inglês, Turco e Chinês que são consideráveis linguas comuns.

O trabalho de Chomsky em linguística teve implicações importantes para a Psicologia e foi um de seus principais direcionamentos, durante o

século XX. Sua teoria da gramática foi uma crítica direta ao behaviorismo, fortemente estabelecidos em seu tempo, e teve consequências importantes no entendimento de como a linguagem aprendida pelas crianças e o que, exatamente é a capacidade de interpretar linguagem. Chomsky terem a visão de que os seres humanos são diferentes dos animais e das máquinas e de que essa diferença deve ser respeitada sobre qualquer esfera, com essa visão incluindo a política e a linguística na filosofia de Chomsky.

Todo pensamento de Chomsky em relação do anarquismo está sendo trabalhado a partir da perspectiva que ele mesmo definiu enquanto sendo as metas e os projetos segundo suas próprias definições, Dessa maneira, ele cria um método para podermos traçar objetivos factíveis e que podem nos trazer ganhos imediatos para Chomsky por mais que as idéias de revolução ou de uma sociedade libertária estejam tão presentes em nós não adianta somente termos isso em vista e não nos mobilizarmos hoje para começar a traçar o caminho rumo a esse objetivo.

Para ele, as metas seriam os objetivos de curto prazo, algo bem definido que podemos realizar hoje assim podemos entender como metas por exemplo, uma exigência no ambiente de trabalho por melhores salários hoje ou a organização da comunidade para que uma rua seja asfaltada, enfim tudo aquilo que dentro de um curto prazo, temos a possibilidade de conseguir. Essas metas envolvem escolhas difíceis e com serias consequências humanas.

A gramática gerativa deve explicitar o saber implícito do falante, ou a inteligência do leitor, As gramáticas tradicionais mais completas esquecem-se de falar características mais simples, ao ter por exemplo, como indicações únicas as instruções as gramáticas.

Macunaíma

8,0

Macunaíma é uma obra que busca sintetizar o caráter brasileiro, segundo as convicções da primeira fase modernista. Uma leitura possível, é a de que o povo brasileiro não tem caráter definido e o Brasil é um país grande como o corpo de Macunaíma, mas imatura característica que é simbolizada pela cabeça pequena do herói.

Segundo o comentário do próprio autor, "ele diz que o que mais o interessou por Macunaíma foi incontestavelmente a preocupação em que vive ao trabalhar e descobrir o mais que possa sobre a identidade nacional dos brasileiros, diz também que depois dele significar muito uma coisa que parece certa, é que o Brasileiro não tem caráter e que pode ser que alguém já tenha falado isso antes, mas, porém a minha conclusão (do autor), é uma novidade para ele, porque fruto tirada de sua experiência pessoal, palavra caráter não determina apenas uma realidade moral não um ser entendendo a entidade psíquica permanentemente, se manifestando por tudo, nos costumes, na ação exterior, no sentimento, na língua da história da conduta, tanto no bem, como no mal."

sendo assim, como toda informação obtida, cheguei à conclusão de que o brasileiro assim como o autor colega, não possui caráter algum, pois o mesmo não possui a sua própria civilização.

Este livro "Macunaíma valim de su Marauithoro,
 na mostra a validade de nosso país, mostra também
 que ~~na~~ toda a história não passa de uma antologia
 de um folclore Brasileiro e o interessante é que ele
desrespeita a fauna e as floras, Assim podemos
 observar no livro um conceito etnico Nacional e que
 muitas vezes pode ser geográfico por se tratar de sua
 própria origem.

Vale ressaltar de que "Mário Andrade" emprega
 as palavras "purcar e purcadura", para os encontros
amorosos entre os índios, na mata onde viviam.

Para quem gosta de um romance e pela
Natureza eu recomendo "Macunaíma", podemos também
 aprender as suas diferenças.

Anexo B — Resenhas de A2

As contribuições da Linguística para o ensino da língua Portuguesa
MELO FERREIRA I

O sentido de um texto, não se dá antes da interação verbal, ocorre durante o processo de interlocução.

Atualmente os estudiosos da linguagem concebem o texto como sendo uma atividade linguística concreta, que preenche uma função comunicativa específica, que a coerência que atribuímos a ele depende do grau de interpretabilidade que atribuímos a ele com demandas sociais específicas.

"Para que se busque uma leitura cuja função comunicativa é específica, é preciso que o decodificador tenha uma interpretabilidade específica e que queira fazê-lo, pois disso depende a coerência do texto" → *qual é o autor disso? não é pq.*
Segundo Marcel Mauss e Levi-Strauss, o destinador exerce dois fazeres, o emissivo e o persuasivo. O fazer persuasivo, engloba os procedimentos utilizados pelo destinador, para persuadir o destinatário, de forma explícita ou implícita.

O destinatário em contra partida, realiza além do fazer receptivo, um fazer interpretativo em que põe em jogo modalidades veridictórias e epistêmicas para interpretar se o destinador parece ou não confiável, se os valores que ele oferece parecem ou não, e se são ou não desejáveis.

Emissão e recepção segundo Jakobson, constitui atividade que demanda exercícios de cumplicidade cognitiva, essa concepção ampliou a abordagem do ensino de língua, pois a escrita passou a não ser a única modalidade observada e analisada.

A representação da realidade formada pelo receptor não coincide com a representação da realidade formada pelo emissor. *auto?*

Em 1980 e 1990 deu-se o avanço no estudo da fala e da escrita, os livros passaram a dar uma visão complementar entre as duas modalidades, e abandonou-se a visão de escrita como representação da fala.

Dá-se a valorização do homem, passa-se a levar em conta as questões extralinguísticas, ou seja, seu contexto sócio-histórico.

Greimas (1979 e 1990), apontou a necessidade de situar a comunicação no quadro mais amplo das atividades humanas.

Em 1970 surge a perspectiva contratista, quando os lingüistas enfatizam a comparação lexical entre línguas, com o objetivo de descrevê-las, o estudo lingüístico recaiu sobre a perspectiva do erro e acerto da estrutura.

Difundiu-se a lingüística textual, estudo que defendia o texto como unidade de análise e ensino da língua, de maior influência na Alemanha dos anos 1960 e 1970 estabelecida no Brasil em 1983, a partir da publicação do livro de texto escrito por Luiz Antônio Marcuschi.

Houve mudança de olhar sobre a língua, passou a reconhecer no texto seu elemento de estudo. No século XX as diversas orientações e abordagens teóricas, levam as pessoas a produzirem texto como uma forma de se fazer entender, percebendo a linguagem como atividade de natureza sócio-cognitiva, desenvolvida para promover interação.

Foi o surgimento da sociolingüística varicionista, estudo de como a língua pode variar, fazer referência a um elemento por mais de um termo, é o auge da morfossintaxe.

Ferdinand Saussure 1920 e 1950, introduziu o conceito de língua, como sistema abstrato de signos, descrevendo a língua como estudo dos aspectos morfo-fonológicos denominada extratutalismo.

Em 1950 Roman Jakobson inseriu o conceito de língua, como instrumento de comunicação, emissão e recepção de mensagens passaram a fazer parte do ensino, porém dando ênfase a participação do homem nos estudos.

Em 1960 surgiu a sociolingüística variacionista com Willham Labov introduziu a concepção de língua como um fenômeno que revela as variações sociais e econômica de seus falantes, a sociolingüística veio reconhecer seu objeto de estudo.

“A extralinguística,, contexto sócio histórico, foi a ruptura com métodos mecanista já citado anteriormente”

Greimas (1979 e 1990) apontou a necessidade de situar a comunicação no quadro mais amplo das atividades humanas.

Paralelo a isto nasce a Psicolinguística que apontou quais as operações mentais utilizamos durante o ato da fala ou seja o uso da língua.

O homem passou a receber mais atenção com a chegada da Pragmática houve uma reconfiguração da língua.

John Austin introduz a concepção de língua como ação.

2 a Conclusão ???

FIORIN, J.L. & PLATÃO, F.S. Para entender o texto leitura e redação, Ed São Paulo

José Luis Fiorin é professor do departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP) e um dos maiores especialistas em análise do discurso e do texto do país. Tem diversos livros didáticos e acadêmicos publicados pela contexto

Lição 33 Descrição e descrição

capítulo são utilizadas fotos de caráter descritivo para nos retratar aspectos de um mesmo: uma tela abstrata de Antônio Bandeira.

Descrição

fatos que acontecem em um mesmo tempo, em um tempo definido, sem mudar a ordem tempo como se ele estivesse parado, sem existir a relação de posterioridade ou mudança de. São relatados no presente podendo se mudar a ordem sem que isso interfira na sequência acontecimentos, as relações são de causa e efeito.

Dissertação

do o autor são analisados e interpretados nos textos fatos reais por meio de conceitos e amplos de maneira geral, tanto na descrição quanto na narração predominam termos. O ponto de vista do produtor se faz presente explícita e implicitamente, o que diferencia é o como se manifesta. Na dissertação a manifestação é explícita, e na descrição os recursos e os usados transmite a imagem positiva ou negativa, na narração é transmitido por meio de ações atribuídas aos personagens e sempre existe um termo implícito (causa e efeito).

Narração

Relata-se fatos e espaço concretos que acontecem em tempo diferentes, ou seja, há mudança de um estado de tempo para outro para outro.

Psicodinâmica das cores. Qual a relação com o capítulo??

Este texto foi criado com o objetivo de mostrar a influência psicológica das cores, quando bem utilizadas, elas podem amenizar um ambiente influenciar na aceitação de produtos comerciais e que esta relação sempre foi instintiva no homem que as relaciona com sentimentos e a utilizam como estratégia de ma

Quem? Propõe exercícios com texto fragmentado do livro o Cortiço, de Alôisio Azevedo, com sete questões e propostas de redação, onde relata que nenhuma descrição pode ser completa visto que

são infinitos os diferentes aspectos da realidade, e que boa descrição é aquela que ressalva as características que interessam para um determinado fim. dispõe quatro temas para esta proposta, sugerindo uma dissertação que contenha uma explicação e uma análise crítica dos dados dispostos, com sínteses do ponto de vista dos personagens que devem confrontar com o ponto de vista do dissertador com quatro sínteses disposta para esse fim.

Comentário:

Este texto pode ter grande importância no aprendizado dos temas propostos dissertação, narração e descrição, não me encontro madura sobre o assunto para me aprofundar nas teorias, a opinião de uma leiga deve não valer nada, ainda assim gostaria de expor minhas reflexões no decorrer do trabalho, uma delas é: "será que ~~eu~~ o ignorante aqui / ^{eu} eu que não estou entendendo ou o escritor deste texto que não se faz entender? repete contorce e repete de novo." Fazendo da leitura um transtorno. Porém depois de milhares de vezes que li e escrevi ... devo ter entendido alguma coisa, com os resumos que fiz sobre as repetições.

Sua opinião é importante. No resumo, porém, não se coloque tanto no texto.

Você fez a indicação bibliográfica corretamente, apesar de faltarem dois dados (editora e ano).

Também fez a indicação do autor, com alguns dados biográficos. Bom! Faltou falar do outro autor (Platão).

Fez a indicação de língua 33 e o resumo (bem organizado, apesar de faltar no texto sobre as cores, que ficou deslocado do resto do resumo) ~~mas não citei~~ e também citei os exercícios.

Completei com os comentários.

Sua resenha pode ser melhorada, mas está correta, com todas as partes!

DITONGOS DECRESCENTES

Resenha

Sá, José Edmilson. Mestre em lingüística pela UFPE e pesquisador em variações lingüísticas. *Conhecimento prático, Ditongos decrescentes* pg.24, 25,26

O escritor discute a eliminação da semivogal na fala espontânea e remete esse fenômeno como sendo decorrente da persistência do latim no português moderno.

Segundo José Edmilson de Sá as mudanças na fala são explicadas por processos diacrônicos, e niveladas a modelos recentes.

Uma dessas mudanças se refere a:

Ditongos decrescentes /ae/caelu/ caecu/ cego /segundo o autor, esta redução parece ser própria do latim vulgar. Já o ditongo: /oe/ poena > peena > pena (geminção que antepõe-se a redução do ditongo).

Relata que estudiosos afirmam que o ditongo /ew/ havia sido encontrado em textos 300 a. c, em alternância com o ditongo /ow / sendo decorrente da assimilação do traço labial da semivogal por parte da vogal antecedente.

Expõe que o ditongo /ow/evoluiu para /u/ e /ew/foi simplificado para /o/.

O ditongo /ew/ retornou para o processo evolutivo em palavras como *seue* > *seu* > seu.

Também relata o surgimento do ditongo /aw/ influenciado pelo traço labial que torna oportuno a variação do /a/ para /o/ auru > ouro.

Ressalta que além dos ditongos que contem semivogal u, há também a permutação do ditongo *ai* para *ei*. O ditongo *ou* pode suceder da queda do **fonema medial**: *amaut* por *amavit* > *amou*, por **permutação** do /u / para sílaba anterior

hauve<*habui*>*houve*, e da **vocalização do l** antes de **c, p, t**: *fauce*<*falce*>*fouce*.

Informa que alguns estudiosos na perspectiva extruturalista tratam as semivogais como assilábicas por ocuparem posições de consoantes nas sílabas, considera que é possível a existência de um núcleo com duas vogais por ocorrerem em posição onset ou coda e não em posição nucléica .

Redução dos ditongos visão contemporânea:

Segundo o escritor, são muitos os trabalhos realizados a cerca dos ditongos decrescentes, porém em nenhum deles pôde - se perceber fatores que inibissem o ditongo *ou*, cita Câmara Jr. Que admite possibilidade de variação do /o/ quando forma ditongo /ou/ *couro* > *coro* sendo que o mesmo pode ocorrer com a semivocalização da consoante L *bolsa* > *bousa* ou *bosa*

Relata consideração de Paiva que atribui à adjacência da vogal medial como responsável pelo apagamento da semivogal alta. Entre outras considerações, o autor José Edmilson acredita que esteja chegando o fim dos ditongos.

25

Resenha os natos

2012

Junqueyra, Beto. Os Natos: Volta ao mundo falando Português. 4ª reimpressão São Paulo ed. Planeta Jovem 2003.

- ① Este trabalho tem por finalidade discutir algumas diferenças dos vocabulários dos países que falam a Língua Portuguesa.
- ② Beto Junqueira, em uma divertida gincana, faz com que os personagens viagem todos os países falantes da Língua em busca de um surpreendente tesouro.
- ③ A obra possui vinte e oito capítulos cujo primeiro foi destinado à declaração da professora Felícia, (defensora da Língua Portuguesa no Timor Leste), a uma entrevista para TV, onde divulga estar cansada e desgastada (louca) por defender a Língua portuguesa.
- ④ Reforçou sua tese com a seguinte declaração: "Ontem estava a matabichar quando virei barata, Acordei cangada no meio de dois gorilas, No dia do grande pé-de-vento quero bazar, pois o tacudo está a aldrabar, Ria com o barco encarnado que voa, mas é um banheiro que vai me salvar!".
- ⑤ * O enredo parte da divulgação de uma carta escrita pelo português Luís Vaz de Camões, datada de 1580, encontrada na cidadezinha de Santana do Parnaíba interior de São Paulo.
- ⑥ O ministério da Cultura resolve promover uma competição.
- ⑦ O conteúdo da carta informa que Camões, antes de morrer, solicitou ao seu amigo Jau que escondesse no Brasil, l uma arca com a recompensa que recebera pela sua obra.
- ⑧ Somente uma pista havia na carta, para encontrar a arca seria preciso encontrar dez mensagens deixadas por Jau no antigo império português do século XVI.
- ⑨ Duas escolas se candidataram para encontrar o tesouro.
- ⑩ Em uma gincana, farão uma volta ao mundo, passando por todos os países que falam Língua portuguesa, a procura das mensagens e pistas deixadas por Jau a pedido do poeta Luís Vaz de Camões, autor de "Os Lusíadas".
- ⑪ Após desvendarem todas as mensagens, a equipe vencedora poderá encontrar o tesouro.

12 Mestre Alseu, comandante do Liceu Os Natos (cuja sede fica em uma caverna em Fernando de Noronha) é renomado defensor do meio ambiente, das raízes culturais do Brasil, além de liderar o grupo composto por: Luzia, carioca, grandalhona e desengonçada.

13 Helô, baixa estatura, cabelos pretos compridos, estudante de medicina, portuguesa, moradora de Minas Gerais e a paixão secreta de Gordo- Loco.

14 Gordo- Loco tinha treze anos, louro, criador do gás da loucura, apaixonado pela língua portuguesa e pela sua amiga Helô.

15 Tobi: Técnico em Hardware, mulato, natural de Angola e morador em Salvador capital da Bahia.

16 Felícia Ofélia: Natural do Timor leste, mestiça, professora de português e defensor do meio ambiente.

17 Jack Stress, um aldrabão, dono da Super Stress School a (S.S. S) e da editora Jack Book entre outras empresas, odeia a Língua Portuguesa. Acreditava que os brasileiros precisavam de uma língua que fosse "worldwide", falada nos quatro cantos do mundo.

18 Seus trigêmeos, "Stressinhos", eram chamados pelas siglas: S1, S2, S3, empolgaram-se com a nova invenção do pai: A língua hi-tech criada por computador, rica em abreviaturas e mistura de português com inglês, uma língua que economiza verbos e que um dia poderá substituir a Língua Portuguesa por considera-la mais simples. "O STRESSÊSI".

sit down = sentem-se

S.P. T = Sem Perder Tempo

C.E. O = Canalha- Encarregado – Operacional

Off = fora

G.O.M = General Official Meeting

D.S. I = Demissão Sumária de Imbecis

J.E. M = JOB Especial de Mercado

Start-up = Lançamento

V.G.B = Very Good Boy

19 Com esta língua, Mr. Stress pretende vender milhões de livros, dicionários, enciclopédias e manuais. Seu lançamento será na feira internacional de livros em Hong Kong há três semanas. Propuseram-se encontrar o tesouro usando a língua Stressês,

2

com intuito de provar o desaparecimento da Língua Portuguesa e a superioridade de sua nova língua, mesmo sabendo que a Língua Portuguesa é a mais falada que a francesa, russa e alemã, pretendiam desmoralizar e acabar com o português visto por eles como uma língua inútil.

20 Mestre Alceu, depois de recitar versos em desafio ao Gordo-loco, numa gostosa brincadeira rimada, informa sobre a carta de Camões encontrada na cidade do interior de São Paulo, Santana do Parnaíba, juntamente com estranho objeto mágico desaparecido "portulábio".

21 Mestre Alceu liga a televisão, os noticiários apresentam a declaração da professora Felícia que indignou a uns e fez rir a outros.

22 Na manhã seguinte todos se alojaram na sala de videoconferência para assistirem pela Tevenet a apresentação do regulamento pela comissão organizadora da disputa.

23 Os Stressês, a alguns quilômetros dali, assistiam em um grande telão.

24 O ponto central da disputa é saber quem conseguirá se sair melhor: Os natos usando a Língua Portuguesa ou os Strésses usando sua nova língua...

25 A pista inicial é uma cópia do mapa que o poeta fez, e que será fornecida cinco minutos precedentes a largada.

26 Mestre Alceu abre o mapa e relata os grandes descobrimentos de Portugal, que além da busca pelo caminho para as Índias e a propagação da fé dos navegantes lusitanos, fincavam cruz por todos os lugares que passavam para impedir colonização moura, seus grandes inimigos da época.

27 Menos de duas semanas para a largada! Os Natos praticaram técnicas de sobrevivência na selva, co-pilotagem, canoagem, alpinismo e estudaram cartas meteorológicas.

28 No quartel-general de Jack Stress, os preparativos também estavam a todo vapor, o C.E. O foi mandado para o Oriente para ajudar a S.S. S a partir da base de Hong Kong. A equipe foi convocada para as últimas informações, Jack ressalta a importância do grande acontecimento que se dará na feira de livros mais importante do mundo "O Book Show de Hong Kong".

29 No último dia de treinamento dos Natos, Helô acordou os colegas recitando versos dos Lusíadas, que fala da coragem dos navegadores lusitanos:

CANTO I

*As armas e os barões assinalados
Que da Ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca dantes navegados
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;*

30 Gordo-Loço dá início aos preparativos finais, as bagagens começam a tomar seus lugares no Ícaro. Tobi trazia sua mala e uma estatueta de madeira na mão, "O Pensador" figura sagrada para os angolanos. Subitamente Tobi desmaia, foi acometido de uma virose, não poderia viajar.

3 Mestre Alceu informa que não poderiam viajar com uma pessoa a menos...
Gordo-Loço em uma conversa com Helô, teve a brilhante ideia de substituir Tobi pela pessoa que estivesse de posse do portuláblio. Resolveu fazer convocação pela internet:

"Hei, você que está aí lendo este livro... Esta mensagem... Se por um acaso você encontrou um objeto chamado portuláblio, está convocado a fazer parte da missão dos Natos pelo mundo, contra a S.S. S, em busca de um tesouro. Achamos que o portuláblio não é uma simples casca de árvore. Dê um jeito de embarcar para Fernando de Noronha agora, pois A volta ao mundo começa amanhã às oito horas. Precisamos que chegue antes desse horário. Não se preocupe, você receberá treinamento a bordo do Ícaro e no decorrer dessa longa jornada. Afinal, se o portuláblio foi parar em suas mãos, é porque você gosta de ler, porque é uma pessoa inteligente, é informada e esta bastante preparada para receber nossas instruções. Você vai tirar esta missão de letra...

E não se esqueça do portuláblio. Venha logo.

Ah, e seu nome entre nós será Agente E!

Contamos com você! Até amanhã!"

Os Natos

32 Dia seguinte...

33 Começa A volta ao mundo...

34 Sete de março, oito horas da manhã, todos preparados para a viagem, quando ninguém mais acreditava, aparece com as mochilas na costa e portuláblio na mão: Agente E! Novo integrante dos Natos.

35 Um estrondo de um tiro anuncia a largada. Helô abre o envelope e lê a mensagem inicial de Camões." Em dez terras desse mundo, mensagens levarão ao tesouro que vos deixei".

4

Canto III, estrofe XLVI

Por seu Rei natural este exelente
 Príncipe, que do peito tanto amavam;
 E diante do exército potente
 Dos inimigos, gritando, os céus tocavam,
 Dizendo em alta voz: — "Real, real"
 Por Afonso alto Rei de...!

34 As mensagens a serem decifradas são estrofes do poema de Camões. A primeira fez menção ao Rei de Portugal Afonso Henriques

As pistas os levaram ao hemisfério Norte.

37 Oito horas da manhã, sete de março de 2010, Ícaro, o hidroavião dos Natos, movido à energia solar, acumula energia durante o dia, sua aerodinâmica e seus motores possibilita o alcance de

38 800 quilômetros por hora. Inicia a decolagem rumo à volta ao mundo.

Adamastor o jato da S.S. S, também tomou os ares rumo ao mesmo hemisfério.

39 Na estadia em Portugal os Natos encontram algumas diferenças no vocabulário:
Significados:

Portugal		Brasil
ria	=	um mar fechado parecido com uma lagoa, pg.56.
paragem	=	ponto de ônibus.
autocarro	=	ônibus
gelado	=	sorvete
Telemóvel	=	celular
Carrinha	=	perua
acharem	=	Descobrirem

40 Diante da estátua de Afonso Henriques, achamos o desenho de um sino junto à cruz dos templários. O próximo passo seria decifrar as pistas no sino.

Verifico com o auxílio do portulábio, que os pontinhos que formam o sino são pequenos números que se repetem 5-8, 5-8, 5-8. Constatamos tratar-se do:

5

*Nereidas e outros Deuses do mar, onde
As águas campo deixam às cidades
Que habitam estas húmidas Deidades.*

45 Verificamos vocabulários distintos:

Curta = anã
roça = fazenda.
santinho = saúde
Aterragem = aterrissagem
tchaué = tchau

48 Ao deciframos as pistas, chegamos ao nome de um apóstolo, e a conclusão da próxima parada é a ilha de São Tomé "O nome de um que o lado a Deus tocou" chegamos a Boca do inferno, litoral sul da ilha.

49 Gordo-Loço começou a desconfiar que existia um mistério nas palavras da professora Felícia ao ouvir os novos vocabulários e decidi ler a declaração com mais atenção.

49 Helô, Gordo-Loço e Agente E! Seguiram em direção ao sul da ilha num barco a vela com pessoas que cantavam e dançavam ao som da ilha. Ao chegarem à gruta, vasculharam o lado em que estava a boca do inferno, não encontraram nenhuma pista. Resolveram ir para o outro lado da ilha, um barulho ensurdecedor interrompeu o primeiro beijo de Helô e Gordo-Loço, que acompanhados de Agente E! perceberam marcas em uma rocha, "E a cruz dos templários"= gritou Helô.

49 Com muito esforço conseguiram ler a mensagem:

"Ali o mui grande reino

Está de Congo

Por nós já convertidos

À fé de cristo"

6

Canto V estrofe VIII

*Entramos, navegando, pelas filhas
Do velho Hespério, Hespérides chamadas;
Terras por onde novas maravilhas
Andaram vendo já nossas armadas.
Ali tomamos porto com bom vento,
Por tomarmos da terra mantimento.*

Canárias

(40) Ao decifrarmos a mensagem do Canto V, fomos levados às ilhas Hespérides-nome usado por Camões para referir-se a Cabo Verde. Partimos para o principal porto: Ribeira Grande, atual Cidade Velha, quatro horas de viagem e chegamos à ilha do fogo.

(41) Observamos diferentes vocábulos:

Puto = garoto

guarda-redes = goleiro

aldrabão = malandro, mentiroso.

(42) O destino era a igreja nossa senhora do Rosário, Gordo-loco bateu o sino como se fosse cego e obteve as seguintes mensagens:

ETNEDRA AIERA...

AS SADACRÓD SADAOVOP

AMU AVON MEGASNEM

ADIDNOCSE NA AÇEBAC OD ÔIRG.

(43) De onde tiramos a pista Dórcadas, como Camões chamava o arquipélago de Bijagós, ilha em formato de gravata situada na Guiné Bissau, e Griô é o homem que viaja pelas terras da África para aprender e contar histórias e conhecer pessoas. Ícaro partiu às quatro horas da tarde rumo ao local.

(44) Gordo-loco e Helô, entraram disfarçados de enfermeiros devido à guerra no país. Chamados para tratarem um enfermo, constataram tratar-se de um griô com ferimento na cabeça. Com ajuda do portulábio verificaram tratar-se de versos de Camões circundado em um estranho desenho. Repetiu os versos lidos na cabeça do Griô para a companheira da base e constatou tratar-se da descrição do reino de

(6)

Camões se referia ao antigo Congo, onde hoje é a Angola, país do Tobi, conclusão dos Natos ao analisarem mensagem. Os angolanos falam português, por ser um país próximo a São Tomé, concluíram poder chegar ao mesmo dia.

Ao chegarem ao avião perceberam que os mapas estavam todos amassados e tudo estava revirado. Só poderia ser coisa dos Stressês, concluiu Agente El..

Após manutenção no ícaro, ganham os céus do Atlântico, sobrevoam a ilha das Rolas e cruzam o Equador deixando o hemisfério norte rumo a Angola.

Estavam felizes por estarem vencendo a disputa e poder provar a força da Língua Portuguesa.

Ao consultar os mapas, ficaram surpresos de como Angola é grande, maior que Portugal, Espanha e França juntos.

Luzia conta para agente 1e! A chegada dos portugueses a Angola: Em 1482, Diogo Cão, navegante português, descobriu o novo território e fincou na terra um pilar de pedra, onde firmou uma cruz dos templários no alto, presa com chumbo e chamada de Padrões. Esta era uma marca da fé em Cristo.

Foram deixados dois Padrões naquelas terras, que foram levados para museu da Europa, porém um deles estava em exposição na Fortaleza em Luanda. Ícaro disparou em direção à metrópole de Angola.

Mestre Alceu relata preocupação aos integrantes dos Natos com relação à declaração da professora Felícia, pois palavras começavam a fazer sentido com a aquisição de nossos vocabulários adquiridos nos lugares que passavam:

Aldrabar = mentir, enganar

bué = muito, bastante

cangado = preso

puto = menino

58 Ao sobrevoarem Luanda, capital de Angola, o painel de controle do Ícaro começa a falhar. Sabotagem dos Stresses...

59 Gordo-Loço decide saltar de para quedas, não poderiam ficar sem a mensagem, após aterrissagem solicita ajuda de garotos do local que suspeitam que paraquedista estivesse cangado, o que fez Gordo-Loço lembrar-se novamente o comunicado da professora.

60 Com a ajuda dos garotos, Gordo-Loço chega ao Padrão de Diogo Cão no alto de uma colina. Ao chegar à Fortaleza viu o monumento móvel. Na parte superior havia o escudo das armas de Portugal e mais acima, uma cruz dos templários que com letras em relevo anunciava o rei que mandara descobrir novas terras, assim como o nome de Diogo Cão e o ano, 1482. No Padrão existia uma camada de massa projetada pelo próprio Camões, que Gordo-Loço removeu com a ajuda do portulábio.

61 Ao aproximar a lupa, Gordo-Loço pôde ver a frase: "Fogo no coração Mauro", quando um militar o ordenou que saísse dali.

62 Enquanto isso no Ícaro...

63 Agente E! passa mensagem pelo rádio em busca de informações, pois precisavam fazer um pouso de emergência, quando receberam ordens pelo rádio que saíssem do local por se tratar de área de minas de diamantes controladas por guerrilheiros.

64 Mestre informa aos Natos que Angola é muito rica em petróleo e minas de diamantes, por isso desperta tanto interesse. Ordena o pouso...

65 Bem a frente do Ícaro depara-se com um guerrilheiro, se fossem apanhados estariam encrencados e a volta ao mundo comprometida...

66 Agente E! resolveu usar o gás da doideira, após colocar as máscaras esborrifou o aerossol pelos ares, o gás não funcionou...

67 Em tom irônico os soldados disseram: Máscaras e bisnaguinha de esguichar água? Vocês erraram de lugar, o baile de carnaval será em Luanda.

68 Agente E! informa que estão em missão de paz e que vieram entregar a estatueta do Pensador a quem fosse participar do carnaval em Luanda.

69 Dessa forma conseguiu emocionar o chefe da patrulha que os deixaram livres.

70 Os Natos impressionaram-se com o poder da estatueta e com a ajuda dos técnicos da base, consertaram o avião voando rumo a Luanda. Em menos de meia hora o avião se achava no solo.

71 "Depois da festa do reencontro com Gordo-Loço, resolvem decifrar a pista encontrada:" Fogo no coração Mauro seguidas de inscrições I LIII I LIII I LIII...

Canto I, estrofe LIII

«Somos (um dos das Ilhas lhe tornou)
Estrangeiros na terra, Lei e nação;
Que os próprios são aqueles que criou
A Natura, sem Lei e sem Razão.
Nós temos a Lei certa que ensinou
O claro descendente de Abraão...”

Mauro é a forma pela qual Camões se referia aos Mouros, descendentes de Abraão ao qual a estrofe se refere é Maomé, profeta da religião Islâmica, grandes inimigos dos portugueses naquela época, porém Meca situa-se na Arábia Saudita, lá eles não falam a nossa língua.

Ao decifrarem todas as pistas, concluiu tratar-se de Maputo, antiga ilha de Moçambique e onde se encontra seguidores do Islamismo. Os portugueses ao conquistarem e a transformaram-na em importante escala para as naus que iam a caminho das Índias.

Seguimos rumo a Fortaleza de São Sebastião onde os canhões apontados para o Norte, direção a Meca, coração dos Mouros. Mestre baixou a altitude para que pudéssemos apreciar a beleza do parque de Niassa, paisagens do sexto país das Línguas Portuguesas. Tomamos o rumo Leste, despontou-se a ilha de Moçambique, duas horas da tarde tocamos o solo. Essa ilha foi palco de grandes acontecimentos históricos da Humanidade. Vasco da Gama esteve por aqui antes de chegar as Índias.

Um menino muçulmano, Pedro, nos recepcionou na chegada e nos levou até a fortaleza, reconheceu sermos da mesma pátria por falarmos a mesma língua, aprendemos que nunca devemos oferecer algo ao Mulçumano com a mão em que fazemos a Istinga, (limpar após nossas necessidades). A fortaleza estava fechada e havia um guarda dos Stressês no local para garantir que ninguém se aproximasse.

Gordo-Loço utilizou de um plano B, conseguiram entrar na Fortaleza, porém o sino havia sido roubado pelos Stressês.

Os Natos os seguiram e tudo o que conseguiram foram algumas fotos tiradas do sino antes de o lançarem ao mar.

Pedro tranquilizou Os Natos com a informação de que o tacudo não poderia decolar, pois não eram autorizadas decolagens noturnas.

Tacudo? Perguntou Gordo-Loço, o que é isso?

Pedro respondeu: Homem rico, poderoso.

10

88 Ao colocarem as fotos no computador concluíram tratar-se de dados, porém não conseguiam decifrá-las.

89 À noite colocaram os colchões ao relento e como que hipnotizados pelo portulábio, dormiram...

90 Tiveram o mesmo sonho, Gordo-Loço e Agente E! Uma viagem ao século XIII, em meio à batalha dos holandeses que queriam conquistar a ilha de Moçambique. Os Natos e soldados portugueses se refugiaram na fortaleza. Após muita luta não resistiram ao cerco dos inimigos e foram feitos prisioneiros. Na cela havia um estranho espelho onde puderam ver refletida a imagem de Camões. Gordo-Loço acordou assustado com o estrondo de Adamastor decolando no céu de Moçambique.

91 Ao contar o sonho para Helô, atentou-se para o fato de haver um espelho no portulábio, ligaram o computador e refletiram a foto no espelho que lhe mostrou a imagem G-O-A, um pedaço da Índia que pertencia a Portugal e onde Camões escreveu maior parte de "Os Lusíadas". Após decifrarem incógnita, partiram para a Capela de Santa Catarina, situada na velha Goa, próxima ao rio Mandovi, em direção à sétima escala. Na manhã seguinte...

92 Em Moçambique, descobriram o significado de algumas palavras da fala da professora Felícia:

Tacudo = Homem rico e poderoso

Tareia = surra

Pé-de-vento = confusão

Giro = legal

Lambe botas = bajuladores

Salva-vidas = banheiro

91

(93) Agente El encontrou na capela, uma frase escrita na cruz: "Viêm do nada e miste e miserando no Ceilão. A quem o poeta chama".

Ou seja, a quem o poeta ama... Dinamene, a namorada que Camões conheceu em Macau.

(94) Macau, este seria o novo rumo dos Natos, templo da Deusa AMA. Conta a lenda que uma moça muito humilde pediu carona nos barcos para ir ao continente. Ninguém queria levá-la. Somente um pobre pescador a recebeu a bordo.

(95) Uma tempestade naquele dia destruiu todos os barcos exceto o que eles estavam. Ao chegar ao seu destino, ela se transformou em uma luz e foi para o céu, reaparecendo depois como Deusa AMA.

(96) Mestre explica a Gordo-Loço que as caravelas portuguesas cruzaram muitos mares, inclusive Japão, e que há palavras na Língua japonesa, apesar de não falarem português, que tem origem no nosso idioma, exemplo:

bidro = vidro

arigatô = obrigado

(97) Ao colocarem as fotos no computador concluíram tratar-se de datas, porém não conseguiam decifra-las.

(98) À noite colocaram os colchões ao relento e como que hipnotizados pelo portuláblio, dormiram...

(99) Tiveram o mesmo sonho, Gordo-Loço e Agente El! Uma viagem ao século XVI, em meio à batalha dos holandeses que queriam conquistar a ilha de Moçambique. Os Natos e soldados portugueses se refugiaram na fortaleza. Após muita luta não resistiram ao cerco dos inimigos e foram feitos prisioneiros. Na cela havia um estranho espelho onde puderam ver refletida a imagem de Camões. Gordo-Loço acordou assustado com o estrondo de Adamastor decolando no céu de Moçambique.

(100) Ao contar o sonho para Helô, atentou-se para o fato de haver um espelho no portuláblio, ligaram o computador e refletiram a foto no espelho que lhe mostrou a imagem G-O-A, um pedaço da Índia que pertencia a Portugal e onde Camões escreveu maior parte de "Os Lusíadas". Após decifrarem incógnita, partiram para a Capela de Santa Catarina, situada na velha Goa, próxima ao rio Mandovi, em direção à sétima escala. Na manhã seguinte...

(101) Em Moçambique, descobriram o significado de algumas palavras da fala da professora Felícia:

(12)

Ícaro tomou a direção Norte, seguiu em linha reta até Macau, cantão da China onde se fala português, as placas das ruas eram escritas em português e cantonês. A diferença de fuso horário é de 12 horas, sempre tiveram vocação para o comércio. No passado era um dos mais importantes entrepostos dos portugueses no extremo Oriente. Ao chegarem, o primeiro pedaço de terra que viram foi a Ilha Calcanhe, depois Taipa, onde fica o aeroporto.

Um sorridente oficial abriu a porta do avião e nos saudou em português com sotaque lusitano, aconselhou a ir até a cidade pelo mar para evitar o congestionamento. Dirigiram-se a um ancoradouro e embarcaram em um juncô, tradicional barco Chinês, passaram em duas enormes pontes que ligavam a ilha ao continente, contornaram a ponta da cidade em direção ao Porto interior.

Descobriram novas palavras do vocabulário da professora Felícia:

Bazar = fugir (usada em São Tomé e Príncipe)

Passeio = calçada

José Chen Carneiro pediu ao culeis para os levarem ao aeroporto

Operação arriscada

Felícia Ofélia estava viva, foi obrigada sob a mira de uma arma a renegar a língua e ajudar Jack Stress. Passou para os natos uma mensagem secreta em palavras típicas de cada país em que falava a língua portuguesa.

A professora era dopada com perfume por C.E.O que cuidava dela no cativeiro

Confusão em Moçambique = pé-de-vento

Barco encarnado que voa = bazar

Gorilas = capangas

Gordo-Loço descobriu a trama de Jack e informou a todos :

"Ontem estava tomando café da manhã quando de repente perdi os sentidos. Quando acordei, estava sendo vigiada por dois capangas. No dia da grande confusão na Feira de livros, quero fugir do poderoso vigarista Jack Stress. Estou num aerobarco vermelho na baía de Kowllon e um salva vidas terá de me resgatar no mar "

Conclusão:

Alberto Júlio Junqueira Guimarães Araújo, conhecido como Beto Junqueyra, paulista da capital, nasceu em 30 de janeiro de 1960. Cursou a educação básica no colégio Dante Alighieri e formou-se em administração de empresas na fundação Getúlio Vargas em São Paulo. Estudou marketing internacional na Universidade de Sciences Économiques et Gestion, em Lyon, na França, onde travou seus primeiros contatos com a comunidade africana. Desenvolveu e comandou vários projetos de marketing na França, China, Argentina, Dinamarca e em Luxemburgo. É autor de biografias e obras voltadas ao público adulto. Sua maior paixão, no entanto, é a literatura infanto juvenil.

Com uma linguagem simples envolve-nos em uma verdadeira aventura e uma grande brincadeira que se torna a leitura do livro os Natos. Simplemente nos convoca a aventura na página quarenta e dois não admitindo não como resposta, nos apelida de Agente E!

Chamou-me a atenção o fato de Beto Junqueira sempre usar um ponto de exclamação ao citar Agente E! Com certeza para indicar a surpresa em envolver o leitor praticamente de forma direta na trama, o ponto de exclamação faz parte do nome do Agente E! Que no caso (eu) leitor). A leitura é verdadeiramente fascinante, os devaneios pelo mundo de um dos maiores poetas de toda a história Luís Vaz de Camões nos dá uma sensação de viagem no tempo.

Os personagens Mestre Alceu e Gordo-loco com os seus repentes nos arrebatam à literatura de cordel e até mesmo e aos repentistas com seus desafios.

Apresentam vocabulários da Europa, Ásia, África e América e as diferenças nos falares dos países falantes de língua portuguesa.

Toda a história é um grande quebra cabeças que nos instiga a participar, afinal também sou um dos Natos, defensor da Língua Portuguesa. Em quanto que a internet é o Stresses, inimigo da língua.

Resenha crítica

Coutinho, Afrânio, Introdução à literatura no Brasil. 6ª edição. Rio de Janeiro: editora distribuidora de livros escolares 1959.

Este trabalho tem por objetivo discutir a crise dos métodos em literatura.

Segundo Afrânio Coutinho, a crise ficou bem formulada no primeiro congresso de história literária em 1931 e prolonga-se até os dias de hoje. O dilema gira em torno da ideia de substituir o método histórico documentais, pelo método anti- historicista que ataca os abusos do eruditismo.

A crise do método histórico

Segundo Afrânio Coutinho, o estudo da história da literatura brasileira requer uma metódica, não lhe pode oferecer uma solução empírica.

Relata que a crise do método histórico se deu devido a alguns historiadores desejarem substituir o método de estudo histórico documentais, dominantes do século XIX, pelo método anti-historicista que ataca os abusos do eruditismo, do determinismo moral e o estabelecimento de ligação de causa e condições. Essa crise ficou formulada no primeiro congresso internacional de história literária em Budapeste 1931, na Alemanha 1895, na Itália 1902, na França em 1910 e perpetua-se até os dias de hoje.

A técnica do trabalho foi rotulada de positivismo. Dualizou-se na escola histórica alemã - que acreditava que os produtos do espírito eram provenientes do "gênio do povo", e a escola positivista de matriz francesa que fundamentava os estudos nas ciências naturais cujas pesquisas buscavam explicar o condicionamento dos fatos do espírito. "O conceito positivista a mim parece muito técnico, objetivo, formal, mais apropriado a textos científicos, tinha uma conveniência de dominação enquanto que nós fomos os dominados".

"O problema das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural, mas nos mesmos termos das outras literaturas americanas, isto é a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento". Alfredo Bossi. pg. 11

O estudo da história literária dentro da perspectiva do método histórico, segundo Coutinho, tomou outras direções, sendo elas:

- 1-Literatura comparada
- 2-Literatura geral
- 3-História literária sociológica
- 4-História literária geográfica
- 5-História literária geracional e periódica

À medida que no século XX foi se tomando consciência do conteúdo estético da obra de arte, compreendeu-se que havia lugar para uma crítica artística e estética. O método histórico documental foi posto em dúvida então. "Toda a vida obedece a um ciclo, toda a ordem a uma convenção, tudo se renova, e a literatura deve acompanhar a esta renovação".

"A heterogeneidade da literatura não deve ser observada somente no plano diacrônico, pois é manifestada também no plano sincrônico em conexão com fatores variáveis de natureza sociocultural, ideológica e pragmática". Vitor Manuel Aguiar e Silva pg.31

Coutinho expõe as críticas de Van Tieghem que fundamentam a revolta ao método histórico:

- 1- Por serem condescendentes a escritores medíocres que não sabiam criar beleza na literatura.
- 2- Levar em conta mais o grau do que a natureza da obra, excedendo-se em usos de fichas, estatísticas, catálogos, dados biográficos, meios numéricos e a importância ao meio histórico e social.
- 3- Menosprezo ao elemento pessoal do espírito e da obra, como se a alma do escritor fosse limitada e condicionada a simplesmente esses fatores. "Os elementos que configuram a textualidade são amplos, pessoal e relativo".

"Há textos que terão sido produzidos como extraliterários quer na intenção do autor, quer no juízo do leitor seu contemporâneo, e que podem mais tarde e noutra contexto sociocultural, vir a ser integrado no domínio da literatura. John Ellis pg.37"

Relata que o marco da revolta ao método crítico se deu em todos os centros de estudos humanísticos do velho e do novo continente a partir de 1910, onde partidários e adversários do método histórico fizeram-se ouvir em obras de estilo anti-historicista e de cunho estético ficando patenteada em reunião na Sorbonne na França em 1948, quando os defensores do método histórico reconheceram sinais de renovação.

Afirma que uns se orientam para o conteúdo da obra e outros para os problemas de forma e estilo. A história literária abre segundo Afrânio, campo inesgotável de trabalho. Segundo ele parece ultrapassada a fase de polémica entre as duas direções, pois a reação contra o método histórico resultou na correção dos fatores que atrofiavam as pesquisas históricas, sociais, econômicas e biográficas na explicação da obra literária, facilitando a compreensão de que o exclusivismo historicista deforma a visão da realidade e o extremismo também apresenta o perigo de tornar a obra num falso isolacionismo estético.

Apresenta como análise exata da obra, a Close Analysis, por não excluir conhecimentos e fatos relevantes que integram a história literária na história da civilização, advertindo, porém que, no que diz respeito à compreensão, julgamento e explicação da literatura, a história deve ser subsidiária, compete apenas a preparar caminho para crítica e não dispensá-la, substituí-la ou resumi-la. O importante é a obra ser estudada por si mesma, e ser esta a finalidade do estudo literário. Conclui que o método Close Analysis busca o equilíbrio no estudo da literatura.

"Torna-se necessário analisar a literatura como texto literário, isto é, como realização concreta e particular daquele sistema". Vitor Manuel de Aguiar e Silva pg.40.

Segundo Afrânio o predomínio da crítica histórica se dá pela facilidade exterior do fato literário, mas os problemas da análise estética estão em aberto, supõe que não há técnicas adequadas a solução de todas as dificuldades. Em consequência disso, do prestígio das ciências históricas e da introdução do conceito romancista, a história literária confundiu-se com a história da civilização e sob o impacto do positivismo e das ciências naturais, tornou-se o estudo das circunstâncias que produzem e condicionam a produção literária.

Contra-pondo-se a esta maneira de entender a obra literária, Afrânio Coutinho apresenta a mostra a monografia de Commite, onde a história literária pode ser entendida como história de uma arte, e a literatura como esta arte. Ainda assim, o estudo da história literária assumiu duas formas: método de Taine e o dos marxistas, ambas exageraram a dependência da literatura em relação ao ambiente, pressupondo uma relação de causa entre fatores externos e a obra.

A que considera as obras como tradição literária, relacionando-as com outras do mesmo estilo e gênero identificando os períodos pela semelhança de traços estilísticos.

Cita Rene Wellek para apresentar os seis tipos de histórias literárias existentes desde o Renascimento:

- 1- História literária como catálogo de livros.
- 2- História intelectual.
- 3- História das civilizações ou espírito nacionais.
- 4- Método sociológico ou genético.
- 5- Conceito de relativismo histórico.
- 6- História literária como história do desenvolvimento interno da arte.

“O texto literário pode relacionar-se com todos os aspectos, políticos, sociais ambientais etc. Pois o que atribui a beleza ao texto é a literariedade”

“Assim, o objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra literária” Roman Jakobson pg.15

Segundo Afrânio, história literária como história do desenvolvimento interno da arte, embora esteja em constantes relações com outras atividades ela tem caracteres, funções, desenvolvimento, natureza e finalidades próprias.

→ Reconhece as contribuições dos estudos extraliterários sobre qualquer elemento extrínseco ou histórico enfatizando que esses estudos e contribuições não são crítica ou história literária, mas sim contribuições exteriores originárias da sociologia, história economia, psicologia, antropologia, psicanálise.

A crítica ou história literária, segundo Afrânio, visam à obra nos elementos intrínsecos ou artísticos. Outras disciplinas podem trazer-lhes dados que auxiliam mas não emprestar-lhes o método, sendo assim, a história literária não perde o caráter científico, reconhecendo as relações com o todo da vida humana e exigindo que elas sejam encaradas como unidade específica impondo o método poético ou crítico, deixando evidente que o objeto de estudo é a obra literária no seu desenvolvimento e estrutura. Coutinho enfatiza que a literatura esta para os outros fenômenos da vida em posição de relação e não de dependência. “Todos os fatores influenciam no ato cognitivo do leitor, que pode entender a literatura com visão diferente do escritor da obra literária”

“A obra literária só existe através do ato cognitivo do seu leitor, configurando-se, portanto como um “objecto” mental que só possui existência física sob a forma de engramas, isto é, sob a forma dos elementos eletroquímicos da actividade do cérebro”. Vitor Manuel de Aguiar e Silva. pg.19

→ Segundo Afrânio, o campo de ação da história literária não foi delimitado ainda o que lhe atribui caráter incerto e agrava o problema da periodização. Critica a divisão dos períodos da evolução humana como sendo arbitrária. Fundamenta-se citando Rene Wellek que acredita

que a concepção do período não pode separar-se da concepção do processo histórico.

As divisões periodológicas em história literária são condicionadas a divisões políticas correspondentes ao reinado, ou recebem etiquetas relacionadas ao nome de monarcas importantes: Luís XIV, era elisabetana, Vitoriana etc..

Informa que as divisões cronológicas são menos caracterizadas ainda, são datas escolhidas arbitrariamente sem qualquer princípio normativo, são escolhidas por convenções a critério político ou numérico, ou por acontecimento histórico ou literários, sem orientação ou caracterização literária do período.

Ao que se refere à literatura de língua portuguesa, em Portugal conforme afirma Coutinho, é designado referências de origem da história geral e outras relativas à história de arte, adotando como marco, limites de séculos, obras celebres, morte de personalidades e influências como as de Camões. Na literatura brasileira são adotados critérios históricos, políticos, subdivisões casualmente arbitrárias e por escolas literárias.

Afrânio relata que a falta de critério no estabelecimento dos períodos gera a incredibilidade de muitos que combatem a tese e a reduzem a uma seção de tempo. *De onde fecha as obras?*

Segundo ele, o princípio periodológico deve suceder de um conceito geral de literatura e obedecendo a critérios literários, fundamentando-se que literatura se desenvolve como literatura. *Um período é dominado por um sistema de normas, padrões e convenções literárias, cuja introdução, alastramento, diversificação, integração e desaparecimento podem ser traçados, dentro do desenvolvimento universal.*

Todos os fatores sociais devem ser levados em conta ao se determinar o período de transição literária para definir sua mudança, a não ser que esta mudança seja definitivamente marcada por algum tipo de revolução literária. p.?

O período literário é uma seção de tempo dominado por um sistema de normas, convenções e padrões literários, cuja introdução, difusão, diversificação, integração e desaparecimento podem ser seguidos por nós. Rene wellek. pg. 414

Propõe que as idéias reguladoras do sistema devem ser procedentes da arte literária a fim de que o desenvolvimento da literatura seja dividido em categorias literárias.

Fundamenta-se da seguinte forma: sistemas de normas que se substituem em dois períodos jamais começam e acabam em momentos precisos. Baseado nisso a nova periodologia sugere a imbricação em vez de sucessão dos períodos. As velhas normas são substituídas por novas entrecruzando-se, criando zonas de fronteiras e de transição nas fimbrias dos períodos, rompendo barreiras de datas, ou por acontecimento histórico ou literário. Relata que período é um sistema de normas literárias expressas em um estilo.

Definir uma época segundo Afrânio é definir a procedência da caracterização do estilo que lhe emprestou fisionomia própria.

Informa que a perspectiva estilística proporcionou compreensão de fenômenos simultâneos e estilísticos opostos e diversos relatado por ele no exemplo do século XIX onde aparecem manchas estilísticas predominante. Na França os estilos clássicos obscurecem as feições barrocas existente.

Relata que obras como de Pascal e Bossuet considerados clássicos e que hoje pela análise estilística são do corpo Barroquino.

No século XIX, ocorre situação semelhante quando embricam-se

manifestações estilísticas diversas e opostas como: simbolismo, parnasianismo, realismo e romantismo que nunca se sucederam cronologicamente de maneira exata.

Devido à aplicação do método comparativo, os estilos principais que prevalecem na história das artes e letras modernas foram: renascentista, barroco, neoclássico, rococó, romântico, realista, impressionista e modernista.

Esses conceitos e definições segundo Afrânio, vão sendo aplicados segundo a nova orientação e influência das artes.

No Brasil, segundo Coutinho, a historiografia literária em sua primeira fase consistia em exposições descritivas quando não se limitava a catálogos bibliográficos, florilégios ou antologias de finalidade didática. "Serviam-se a fins da Companhia de Jesus"

"A história da literatura Brasileira inicia-se em 1500, com a carta de Pero Vaz de Caminha. E em 1500 e 1601, quando Bento Teixeira publica seu poemeto épico *prosopopéia*, transcorre a época de formação e origens". Massaud Moisés. pg.15

A historiografia literária brasileira, segundo Afrânio Coutinho, passa a ser vista como base científica a partir de Silvio Romero, preocupando-se com conceito metodológico e situando-se como sistematizador. Sua visão na história é filosófica e naturalista.

Atenta-se a encontrar as leis que presidiram e continuam a determinar o gênio do espírito.

Relata que a concepção derivava-se da fonte germânica e romântica e dominava a maioria dos historiadores, consolidando-se.

Coutinho informa que os historiadores literários, por esbarrarem no problema da periodização não conseguiam atribuir à história literária um sentido autônomo em relação à história geral. A partir de Wolf eles incidem o critério político junto à cronologia, mesmo admitindo subdivisões por gêneros literários e por escolas.

Essa exposição teve o objetivo de por em evidência a ausência de correspondência entre eles.

Relata que no caso de Silvio Romero, sua atitude é ceptista e a hesitação decorre de uma concepção da evolução literária.

A falta de orientação expressa no ceptismo de Romero quanto a um problema de maior importância em filosofia da história, decorrente da ausência de uma concepção literária como fenômeno autônomo.

Segundo Afrânio Coutinho a solução está na historiografia literária como descrição do processo evolutivo e integração dos estilos artísticos.

"A descrição dos períodos, nas suas realizações e fracassos, fornecerá um quadro do contínuo desenvolvimento do processo de literatura como literatura. Vitor Manuel de Aguiar e Silva pg.434

... e você está no caminho certo. Apresentou um texto bem elaborado, com ideias claras, só necessita de alguns ajustes para se tornar uma resenha completa.

Nota: 4,0

Introdução á literatura no Brasil

Afrânio Coutinho

Bibliografia : História concisa da literatura brasileira, Alfredo Bossi.

A literarura brasileira através do texto, Massaud Moisés.

Teoria da literatura, Vitor Manuel de Aguiar e Silva

http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_hist%C3%B3rico

<http://textosdefilosofia brasileira.blogspot.com/2008/06/fatos-do-esprito-humano-cap-xv-20.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura>

<http://www.moisesneto.com.br/estudo40.html>

<http://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Realismo>

<http://www.profabeatriz.hpg.ig.com.br/literatura/realismoenaturalismo.htm>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipo_ideal

http://pt.wikipedia.org/wiki/Max_Weber

Resenha: Macunaíma

Andrade, Mario de; Macunaíma um brasileiro sem caráter.
editora Klick - São Paulo.

* Este trabalho tem por objetivo, mostrar as características modernas com a organização da linguagem popular, com a qual Mario de Andrade desafiou o sistema vigente

Macunaíma nasceu preto e retinto, sua maior atividade era a sexual, pois tinha muita preguiça. Fiquê e Maanape trabalhavam, enquanto que, Macunaíma brincava com a mulher de Fiquê. Desconfiado Fiquê vai atrás e vê tudo, bate muito em Macunaíma.

Depois de enganar a mãe, Macunaíma é abandonado por ela no fundo do mato do Cafundó de Judas. Depois de muito andar, Macunaíma encontra seu avô Curupira e conta a ele o que fez para a mãe.

Cupira engana Macunaíma ensinando-lhe o caminho errado para casa. Caminho que Macunaíma não segue por pura preguiça.

Ao encontrar sua avó Célia, Macunaíma lhe conta como enganou o Curupira. Sua avó não gostou do que apertara e resolveu jogar-lhe caldo de pipim em vez de leite, acertou-lhe bem no corpo que cresceu com sua crise de espirros, enquanto que a avó ficou pequena.

Ao retornar a maloca, Macunaíma diz a sua mãe que sonhou que caíra-lhe um dente. Sua mãe informa-lhe ser isso morte de parente.

Macunaíma enganado por Umhangá, mata a própria mãe. Os irmãos e Iriqui a enterram debaixo de uma pedra em lugar chamado Pai da Jacandeira. Tristes resolveram partir...

Com a ajuda dos irmãos, Macunaíma captura Ci a mãe do Mato e brinca com ela. Ci teve um menino encarnado, que morre ao chupar-lhe o peito envenenado pela cobra preta.

Ci presenteia Macunaíma com a Muiraquitã e sobe ao céu por um cipó. Tirou a estrela Beta de Centauro.

Ao visitar o túmulo de seu filho, Macunaíma percebe ter nascido uma plantinha a qual dá o nome de Guarani.

Com suas tristes andanças, Macunaíma ouve o choro de uma mulher, era a cascata cujo nome era Naipi, riou a cascata por brincar com o guerreiro de seu pai depois de ter sido escolhida por Capi para ser sua cunhada.

Macunaíma luta e vence Capi que tomara sua (sua) escravo, porém Macunaíma não aceita, o que fez com que Capi resolvesse ser lua.

Macunaíma percebe ter perdido a Muiraquitã na luta que travou com Capi.

O negrinho do Pastoreiro, para quem Macunaíma rezava, apiedou-se dele e pediu para o negrinho uirapuru lhe contasse o destino da pedra.

Macunaíma resolve partir, deixa sua consciência na porta de um mandacaru. 11 dias depois na ilha de Marapata e partem...

18/04/12

Resolvem voltar para o Maricó, se entristeceram a ver a maloca destruída.

Veio, daí se vingou do herói pela desfeita a sua filha e criando uma armadilha com a uiara que o estragou. Toda a história foi contada por um papagaio.

Conclusão:

Mário de Andrade utiliza-se da linguagem coloquial sendo este um recurso do modernismo pela busca da identidade nacional.

O caráter nacional refletido na conduta do herói Macumãima, ou melhor do anti herói como o dizem...

Porém esta denominação "anti herói" faz nos refletir com relação a que o denominamos assim.

Nas cartas para Icamialbas o autor ironiza o fato de escrevermos de uma forma e falarmos de outra, sendo esta a única verossimilhança encontrada.

O livro tem por base contos do folclore nacional escritos muitas das vezes com linguagem coloquial e até mesmo regional.

"Macumãima deixa sua consciência na ponta de um mandacaru".

"Sómente sua cabeça permanece: como de um pia". Ou seja, o povo representado pelo herói, que deixa a consciência antes de resolver um problema.

Tem muita verossimilhança com o povo do Brasil.

Macunaíma banha-se numa poça de água encantada, ficou branca, Jiquê ao se banhar depois de Macunaíma ficou vermelha e Manacape somente conseguiu molhar mão e pé.

Em São Paulo, Macunaíma descobre que Venceslau é o gigante Paimã, comedor de gente, se diverte muito com as francesas. Resolve se disfarçar de francesa para seduzir Paimã que mesmo sabendo se tratar de Macunaíma, propõe trocar a miuraquité por sexo.

Por não conseguir afetar o gigante, Macunaíma procura um centro de macumba, onde o Oba manda seu filho Macunaíma dar uma surra no du de gigante, que estava no corpo do polaca.

Macunaíma deixa de cumprir a palavra dada a Vêi, sol brincando com uma cumbá na ausência das três.

Macunaíma escreve as icamialas contando-lhes como são conhecidas na cidade grande, ironiza o falar do povo que falam de um jeito e escreve de outro.

Desiludido por não conseguir recuperar a miuraquité, Macunaíma resolve se dedicar ao aperfeiçoamento da língua.

Resolve visitar o gigante que recuperara-se de uma enfermidade. Brinca com a filha de Ciúci fugindo dela em um cavalo. Disfarça-se de pianista para conseguir uma bolsa de estudo para seguir Venceslau Pietro Petra que estava na Europa.

Jiquê se enamora de uma piolhenta que brinca com Macunaíma, morre e vira a estrela que pula dorido uma paulada na cabeça dada por Jiquê.

Macunaíma mata o gigante Paimã dentro de um caldeirão de água fervendo onde Ciúci fazia macarronada.

Anexo C — Resenhas de A3

80

O PROFESSOR O ALUNO E O "ENSINO" DE REDAÇÃO

As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa, o artigo do Prof. Ivan Ferreira de Melo (doutorando em Língua Portuguesa pela USP) para a revista LÍNGUA PORTUGUESA – Conhecimento e Prática ^{no ensino} expõe a dificuldade, desde sempre, do ensino de redação nos primeiros anos escolares. Dificuldade enfrentada não só pelos alunos, mas infelizmente, também, por professores que desconhecem como aplicarem essa parte do ensino da língua portuguesa, ficando o aluno sem saber o que "colocar no papel" e deixando um "branco", literalmente, na cabeça e no papel.

Tentando esclarecer porque a prática desse ensino tem sido ineficaz levando o aluno a uma quase repulsa ao ato de escrever, o autor analisa que, pelo estudo desenvolvido da linguística até hoje: "... o sentido de qualquer texto ocorre durante o processo de interlocução, ou seja, se realiza ao passo que os usuários da língua (interlocutores) se relacionam, falando ou escrevendo e ouvindo ou lendo." Por essa amostra inferimos que o ato de escrever está relacionado com a vivência e a interação social professor/aluno e escola/comunidade, considerando o linguajar e as formas de expressão cultural deste meio.

Logo, a prática da redação em sala de aula não é somente colocar o papel à frente do aluno e esperar que dali saia uma "obra literária" dentro da chamada norma culta. O autor reforça essa idéia de interação com a seguinte frase: "...um texto depende do grau de interpretabilidade que damos a ele de acordo com demandas sociais específicas" a que o autor chama de função comunicativa.

Mas esse é apenas um aspecto da questão, que poderia modificar a visão deste ensino, ocorre que para se chegar a esse conceito, há que se considerar o aprendizado do próprio professor para vermos se ele acompanhou "as contribuições da linguística". Para isso, o autor, relaciona as correntes linguísticas mais expressivas e que vão dar um "norte" ou um "nó" na cabeça do professor.

Historicamente, começa pelo "pai" de todos Ferdinand de Saussure, que se baseou para a sua investigação linguística um sistema de língua fechado considerando a forma sonora das palavras – estrutura do som, sem considerar o significado que poderiam traduzir. Outro linguísta importante Roman Jakobson, ao contrário de F.Saussure, se preocupou com a comunicação (entendimento pelos interlocutores) da mensagem produzida; o que

80

revolucionou o ensino da Língua Portuguesa na época chamada de Comunicação e Expressão. Lembro que os livros e revistas de ensino da língua portuguesa desta época foram muito ricos e criativos em ilustrações de todos os tipos: fotos, letras as mais variadas e textos modernos, repito, extremamente criativos e tratando aspectos da realidade no ensino com muita propriedade, aproveitando a efervescência cultural, artística daquele momento.

O Prof. Iran F. de Melo destaca, ainda, a concepção de linguística que revela a variação sócio cultural e econômica do falante, trata-se da **Sociolinguística Variacionista** com **William Labov** que reconhece as diversas manifestações lingüísticas existentes. Ao mesmo tempo surge uma outra vertente quase na mesma linha, a **Psicolingüística**, o autor Iran a descreve como a "que redirecionou a maneira de produzir e compreender os textos, pois apontou no funcionamento cognitivo da interação verbal quais operações mentais mobilizamos ao usar a língua". Com o advento da **Pragmática**, na mesma década, introduz-se o conceito da **Teoria dos Atos de Fala** criado por **John Austin**, preconizava esse pensador que "o uso lingüístico é uma prática social, portanto o texto, um evento específico dessa prática". Na evolução destas teorias voltadas para a comunicação através da fala, em 1970, inicia-se um estudo chamado **Análise da Conversação** que descreveu a estrutura da conversação espontânea. "abandonando a antiga visão de escrita como representação da fala".

Em sua exposição histórica o Prof. Iran F. Melo coloca outra tendência da linguística nos anos 70: a perspectiva constrativa "quando os lingüistas passam a enfatizar a comparação lexical entre línguas, com o objetivo de descrevê-las" o que leva, nesse período, ao ensino em sala de aula da morfosintaxe reduzindo-se a produção e leitura de textos e dando-se maior importância aos "erros" e "acertos" da língua, estimulando um conceito preconceituoso com relação a norma gramatical. Ao mesmo tempo, através da **Linguística Textual** volta-se ao estudo do texto para ensino da língua, prática realizada na Alemanha nos anos 60 e 70 e praticada no Brasil em 1983 com a publicação do livro: **Linguística de texto: o que é e como se faz** escrito por Luiz Antônio Marcushi, a língua que tinha como estudo apenas sintaxe, passa a ter uma nova visão tendo o texto como principal objeto de estudo.

Com essa exposição histórica o autor quis demonstrar por "quantas andou" o ensino de língua e as mudanças profundas que sofreu nesse período.

Aos docentes fica a escolha de qual corrente seguir, a concepção de ensino a adotar em sua prática pedagógica, mas não se esquecendo de levar em conta o histórico do aluno e a estrutura educacional no qual ele está inserido para se obter o êxito necessário para desenvolver cidadãos qualitativamente alfabetizados e conscientes.

Neste ponto podemos considerar que o ensino da língua portuguesa em sala de aula, através do texto e seus objetos de estudo como escrita, leitura e análise são de um fator educacional de muita importância, e que o professor tem que se atualizar tomando conhecimento das várias tendências do ensino e considerando que o aluno é o elemento fundamental dentro do processo.

RESENHA

LIÇÃO 33

DESCRIÇÃO E DISSERTAÇÃO

in

Platão & Fiorin

PARA ENTENDER O TEXTO

Leitura e Redação

2^a

Muito bom! Texto com todos os elementos
de resenha crítica, revelando também boa
compreensão do texto lido.

Descrição e Dissertação

Para escrever determinado texto vou empregar o tipo descrição ou dissertação?
Como vou usar uma ou outra forma?

Foi para responder estas duas perguntinhas básicas que os autores José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (Platão e Fiorin) escreveram o livro PARA ENTENDER O TEXTO – Leitura e Redação e criaram um capítulo: lição 33 – Descrição e dissertação. As lições contidas neste capítulo estampam logo de início quatro fotos; parafraseando o velho ditado: “mais vale uma imagem que mil palavras”. As fotos “descrevem” a descrição e “dissertam” a dissertação. Utilizando deste recurso visual os autores, além de criarem um aprendizado agradável, abrem para o leitor uma nova forma de ver e ler o mundo. As fotos tratam de uma esquina de centro comercial, com pessoas andando visivelmente apressadas em várias direções, como diz a legenda: “Não importa sua ordem, cada uma retrata um aspecto particular da mesma esquina.” Com isso exemplificam de como se pode entender o texto de descrição, “todos os enunciados relatam ocorrências simultâneas” sem divisão de tempo. Já a baixo, a reprodução de uma tela com o mesmo tema: **A grande cidade iluminada** de Antonio Bandeira: uma interpretação abstrata, cortada por riscos, manchas e pontos luminosos, significando o movimento e a fragmentação da cidade. Exatamente como se desenvolve a Dissertação com seus conceitos abstratos sobre dados concretos, apresentando os fatos para expressar determinado ponto de vista. Além das fotos os autores ilustram seus temas com textos, muito bem escolhidos e adaptados à lição. Outro tipo de texto estudado é a Narração marcada por uma tênue diferença com a Descrição, segundo os autores a narração é caracterizada por “uma relação de anterioridade e posterioridade” “progressão temporal”.

Nesta lição, há ainda, um Texto Comentado Psicodinâmica das cores de Roberto Verdussen, que trata das cores no ambiente de trabalho. Platão e Fiorin “dissecam” o texto dando bons exemplos de como comentar um texto.

E, claro, uma lição não pode passar sem Exercícios e estes não faltaram no presente capítulo, trata-se de um trecho de O cortiço de Aluísio Azevedo: o texto descreve o início de um dia (o texto não diz) mas pelo contexto inferimos que seja o amanhecer de uma comunidade vivendo em condições precárias, quase desumanas, sendo que o autor

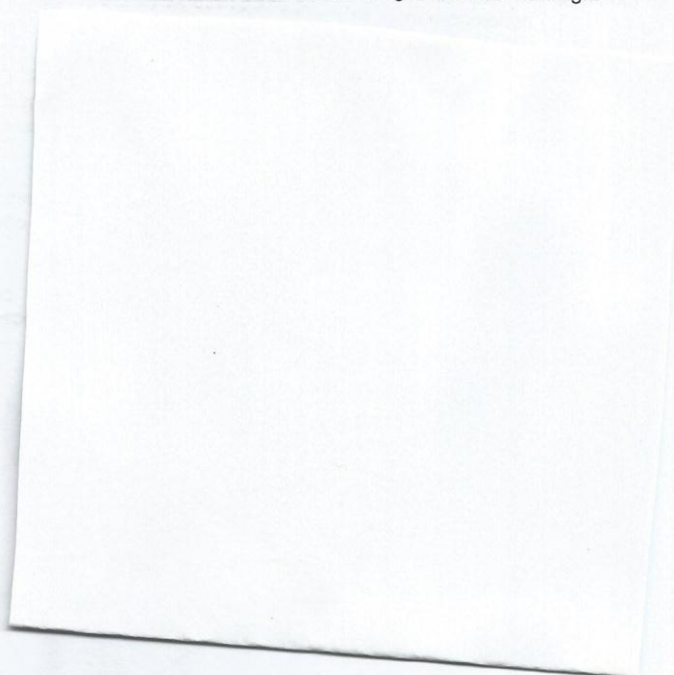
descreve as pessoas como bichos designando-as por machos e fêmeas tomando algumas atitudes dos personagens como: "esfregavam com força as ventas" "fossando e fungando". As questões dadas colocam não só o tipo de texto apresentado, mas também uma análise do seu conteúdo. Outra atividade, desta lição, é a Proposta de Redação com vários tópicos para serem desenvolvidos. Sem dúvida, são doze páginas sobre Descrição e Dissertação que vão firmar o conhecimento do tema e abre portas para gostar de ler e escrever.

TRABALHO DE LINGUÍSTICA

RESENHA

Ditongos decrescentes: isto ainda existe?

Prof. Me. Edmilsõn José de Sá
Mestre em Linguística pela UFPE e pesquisador em variação Linguística nas
perspectivas da Sociolinguística e Dialetologia



RESENHA

Sá, Edmilson José de. Ditongos decrescentes: isto ainda existe? Artigo da revista CONHECIMENTO PRÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA, nº ano 2010.

Nesse artigo, o autor analisa a oralidade de palavras com ditongos constituídos de semivogais decrescentes, aonde na fala espontânea a glide (expressão fonológica para semivogal) é omitida originando o processo de monotongação; como nas palavras ouro e peixe, geralmente pronunciadas: oro e pexe. O autor fundamenta sua tese, em trabalhos já discutidos por Amadeu Amaral na década de 1920, de Câmara Jr. nos anos de 1950 e de Paladino Neto em meados de 1990.

Edmilson Sá, ainda apresenta estudos históricos de recorrentes casos apresentados no latim vulgar e clássico, justificando a "redução à tonicidade da palavra..." exemplificando: caecu/cego, saeta/seda, aetate/idade, entre outros casos.

Outros trabalhos sobre a redução do ditongo são apresentados: como a redução do ditongo ou, estudo feito por Câmara Jr. em 1977, considerando a possibilidade de ocorrer uma variação do o, quando formador de ditongo ou, exemplo: couro/coro. E, a redução do ditongo ei, segundo a Profa. Leda Bisol, da PUC do Rio Grande do Sul, diante de palatal (peixe) e vibrante (feira) pode-se reduzir a um monotongo.

O autor cita, também, Paiva que apresenta a atuação do OCP (Princípio de Contorno Obrigatório) Expressão do inglês (OCP) Obligatory Contour Principle "responsável pela eliminação de elementos adjacentes de classificações semelhantes".

Diante dessas exposições o Prof. Edmilson conclui que, "é possível que os ditongos estejam com os dias contados". Considerando, que não se falou ainda em ditongos crescentes e dos tritongos.

O artigo do Prof. Edmilson Sá é recomendado aos estudantes do curso de Letras e interessados na evolução da Língua Portuguesa, especialmente por tratar-se de importante abordagem no estudo da Linguística.

RESENHA

OS NATOS

Volta ao Mundo Falando Português
 Beto Junqueira
 Planeta Jovem, 2003 (Editora Planeta do Brasil Ltda)
 225 páginas.

Em **OS NATOS** – VOLTA AO MUNDO FALANDO PORTUGUÊS o autor Beto Junqueira cria uma história de aventuras infanto-juvenil objetivando revelar a diversidade da Língua Portuguesa nos vários territórios em que é falada e contar a sua origem histórica e os costumes de seus povos. Com 28 capítulos distribuídos em quase 220 páginas com ilustrações de mapas, fotos e carta aeronáutica num projeto gráfico produzido por José Carlos Lollo e com direito a um objeto, anexo ao livro, o portolábio, que servirá de apoio como lupa ou “chave mágica” da história.

O enredo, próprio de histórias infanto-juvenil, é recheado de ação e aventura com direito a herói, apesar desse “herói” estar um tanto fora dos padrões e modelos apresentados nas histórias juvenis. Segundo a descrição do autor:

“Antônio Loco e, com o tempo, Gordo-Loço. Tinha 13 anos; era Loco por parte de família e Gordo por parte dele mesmo. Mas, pouco a pouco, suas loucuras ganharam de suas gorduras, e louco, ou melhor, “loco”, virou adjetivo (...) Filho de um casal de perfumistas, ele adorava fazer experiências com aromas e seu maior sonho era criar o “gás da loucura” ou, como ele dizia, o gás da doideira.”

Descreveremos o enredo como a história de um grupo de aficionados da Língua Portuguesa dentro do Liceu dos Natos com o “herói” Gordo-Loço, o Mestre Alceu, Helô, Luiza, Tobi e professora Felícia, e um personagem “misterioso” o Agente E.

A trama se inicia com uma mensagem de falares estranhos deixado pela professora Felícia uma conceituada timorense (de Timor-Leste) ardorosa defensora da Língua Portuguesa, o texto é o seguinte:

1

"- Ontem, estava a matabichar quando virei barata. Acordei cangada no meio de dois gorilas. No dia do grande pé-de-vento quero bazar, pois o tacudo está a aldrabar. Ria com o barco encarnado que voa, mas é um banheiro que vai me salvar!"

5 Após essa fala concedida em um estúdio de TV, esse trecho da entrevista, para muitos, levanta dúvidas quanto a sanidade mental da professora, principalmente porque após a entrevista a professora foi dada como desaparecida.

6 Mas, para os integrantes do Liceu dos Natos, algo de muito estranho está acontecendo e que revelará uma outra verdade, resultante de uma repentina onda de expressões e siglas em inglês, formando uma língua híbrida, de inglês com siglas comerciais, correndo o risco de espalhar-se por todos os países de língua portuguesa, e invadir mundo afora, como língua única. O maquinador desse diabólico empreendimento nada mais é do que líder da Editora Jack Book o maquiavélico Jack Stress acompanhado por seus filhos da SSS (Super Stress School).

"Jack Stress, o megaempresário (...) de golpe em golpe, construiu um verdadeiro império. Dos seus muitos negócios, os dois que considerava mais importantes eram a sua escola, a SSS – Super Stress School, e uma editora poderosa, a Jack Book, por trás de tudo isso, havia um plano macabro..."

7 Esse plano é urdido na história através de um outro argumento que são as "mensagens secretas" do poeta Luiz Vaz de Camões, que teria deixado uma arca com um tesouro em local desconhecido no Brasil.

"- Li no jornal – disse Luzia. – A carta diz que ele escondeu um tesouro em algum lugar do Brasil e que, para encontrá-lo, será preciso procurar mensagens espalhadas pelo antigo império português." (p.26)

8 Os Lusíadas o maior poema épico da Língua Portuguesa contando os grandes feitos de Portugal e a viagem de Vasco da Gama, é de onde sairão as mensagens, a serem descobertas em territórios que falam a Língua Portuguesa, indicando o caminho para se chegar ao tesouro.

9 Para promover essa empreitada o Ministério da Cultura instituiu uma gincana com duração de 10 dias para que as duas equipes em confronto Os Natos e os SSS (Super Stress School) dessem a volta à Terra em busca de pistas para a descoberta do tesouro, segundo Mestre Alceu:

2

"(...) O Ministério da Cultura está realizando uma gincana entre escolas para encontrar a famosa arca. Participaremos de uma disputa contra a S.S.S., do megaempresário Jack Stress, um milionário, que está fazendo de tudo para desmoralizar a Língua Portuguesa. Ele ambiciona implantar nas escolas uma língua maluca que inventou, o stressês, que declara ser muito melhor, muito mais prática para os dias de hoje..." (p.26/27)

(10) A aventura inicia-se a partir da ilha de Fernando de Noronha. E, paralelamente a essa aventura, existe o mistério do desaparecimento da professora Felícia e de sua declaração estapafúrdia. E é com esses dois trechos da história, que o autor vai gerando situações que levarão os Natos a descobrirem o estranho sentido daquela "fala" da professora Felícia. Descobre-se, por exemplo, que em Guiné-Bissau um dos países que fala o português; "matabichar" significa tomar o *café da manhã*. E assim em cada país vai se desvendando a enigmática mensagem.

(11) Para a descoberta das *mensagens* de Camões outra "aventura" é ir interpretando seus versos para descobrir em que lugar ele quis levar os aventureiros e junto com eles o leitor, que interativamente vai participando da trama através do Agente E, aquele que citamos acima como um agente misterioso. Veja esse exemplo:

- Será que o portulábrio pode revelar algo? – indagou Gordo-Loço.
Agente E! pegou o pequeno instrumento e, ao aproximar a lente vermelha que ampliava os detalhes, deu um grito de surpresa:
- Vejam, estes pontinhos que formam o sino, na verdade são pequeninos números... que se repetem... 5-8, 5-8, 5-8 (...)
- Isso só pode ser Canto quinto, oitava estrofe de Os Lusíadas. – deduziu Helô.

*Entramos navegando pelas filhas
Do velho Hespério, Hespéridas chamadas;
Terras por onde novas maravilhas
Andaram vendo já nossas armadas,
Ali tomamos porto com bom vento,
Por tomarmos da terra mantimento.*

"- Hespéridas?! – estranhou o Mestre. – Que lugar é este?"

"...Olhem na cópia do mapa do poeta...Hespérides é o nome que Camões usava quando se referia às ilhas do Cabo Verde, uma antiga colônia portuguesa, onde as caravelas paravam para se abastecer.

(3)

Como sabemos que o Agente E é o leitor? Pelo simples fato de que ele tem acesso ao *portulábrio* um instrumento concreto que como dissemos faz parte do livro. E em algumas situações é acionado a usá-lo.

Além dessa estrutura básica do enredo o autor recheia-a, com as peripécias dos dois antagonistas Os Natos e os S.S.S. fazendo a diversão juvenil da história. Toda essa trama remete a um desfecho surpreendente sobre os dois mistérios propostos: o tesouro de Camões e a decifração da carta da professora Letícia. E também descobrir o que aconteceu a mega complô de se instituir uma língua mundial pela Editora Jack Book.

Com essa história podemos dizer que o autor com muita criatividade consegue unir o estudo com a diversão, fazendo o leitor-estudante aprender curiosidades dos povos de Língua Portuguesa, além de aprender a própria língua e instigar a sua curiosidade numa trama em que ele (leitor) acaba também sendo personagem.

RESENHA CRÍTICA

Da obra
INTRODUÇÃO À LITERATURA NO BRASIL
De Afrânio Coutinho

Ano 2010

A Introdução à Literatura no Brasil, de Afrânio Coutinho tem por objetivo apresentar um levantamento da história da literatura brasileira, empresa trabalhosa e complexa, na qual, o autor inicia apresentando as metodologias e as conceituações para o estudo da história literária considerando que:

"Está superada a mentalidade que se recusa a encarar a questão metodológica e conceitual, no que concerne à historiografia literária, limitando-a ao inventário e armazenagem de fatos do passado literário. O que caracteriza o estado atual da questão não é a fuga ao método, porém a crise de métodos" (p.27)

É a partir dessa perspectiva que focamos nossa resenha, considerando a agudeza do autor para a importância da ferramenta que irá utilizar para o levantamento de sua pesquisa. Pois certamente, dependendo do meio pelo qual é analisado o objeto de estudo, pode-se chegar a resultados orientadores de novos rumos ou fechar-se numa descrição repetitiva de outras histórias.

Agora, há que se perguntar qual a metodologia e a conceituação dada por A.C. para a produção de sua história literária. Na Introdução Geral da sua obra verificamos que uma das principais tendências que o autor toma para a sua pesquisa é a análise estética da obra que ele denomina de "elementos intrínsecos" e tendo uma postura crítica quanto aos que tomam a obra literária baseado nos fatores históricos, que constituiriam o "extrínseco".

Outro aspecto importante abordado por A.C. para organizar uma história literária brasileira é a questão da periodização (expor em períodos) e de como é constituída. Nisso, abre-se uma controvérsia de quando se encerra um período e começa o seguinte, não podendo ser um acervo de eventos caóticos e indistintos^(p.19), segundo o autor. Além do que, no contexto brasileiro os nossos períodos literários estão contaminados pela periodização portuguesa. Por ser essa uma abordagem importante na metodologia de A.C. transcrevemos o seguinte trecho:

As divisões propostas para a literatura Portuguesa misturam denominações originárias da história geral (Idade Média, Tempos Modernos) com outros provenientes da história da arte (Renascimento) com termos numéricos (Séculos XVI, XVII, XIX, Quinhentismo, etc.), com termos de conteúdo literário (Romantismo, Classicismo). Adotando como marcos ora o limite dos séculos, ora a morte de grandes figuras ou a publicação de obras de obras célebres e influentes (morte de Camões, publicação do Camões de Garret). Igualmente, na literatura brasileira, as divisões tradicionais referem-se, com ligeiras diferenças, a critérios políticos e históricos – era colonial, era nacional – com subdivisões mais ou menos arbitrárias, por séculos ou decênios ou por escolas literárias. (p.20)

Mas, o que mais nos chamou atenção e motivou nosso interesse quando começamos a ler outras histórias literárias, foi a questão da "análise intrínseca" da obra, com a qual achamos coerente a idéia do autor, tendo em vista que em outras histórias literárias as obras não são analisadas a partir de seus elementos estéticos, porém consideradas apenas a partir de uma contextualização histórica, o que acaba jogando-as para o esquecimento no tempo ou avaliadas de maneira deturpada. Caso dos autores Sousândrade e Cruz e Souza, (analisados nas obras referidas abaixo) o primeiro tendo seu valor reconhecido mais de 60 anos após a sua morte devido a obra ter sido considerada ininteligível, quando na verdade era uma obra vanguardista demais para a época, e o segundo além da indiferença de seus contemporâneos, por problemas visivelmente racistas; posteriormente teve a sua obra avaliada simplesmente como um desejo íntimo de branqueamento, sem considerarem a qualidade literária e o seu verdadeiro valor para a instauração do simbolismo no Brasil.

Para melhor entendermos a idéia de A.C. nessa questão da análise estética da obra, reproduzimos o seguinte trecho:

"Com ser de natureza estética, o fato literário é histórico, isto é, acontece num tempo e num espaço determinados. Há nele elementos históricos, que o envolvem como uma capa, e o articulam com a civilização, - personalidade do autor, língua, raça, meio geográfico e social, momento; e elementos estéticos, que constituem o seu núcleo, imprimindo-lhe ao mesmo tempo características peculiares, que o fazem distinto de todo outro fato da vida (econômico, político, moral, religioso): tipo de narrativa, movimento, temática, prosódia, estilo, ritmo, métrica, etc., diferindo conforme o gênero literário e, ao mesmo tempo, contribuindo para diferenciá-lo. Na organização da obra de arte, estes últimos elementos formam o "intrínseco", enquanto os primeiros constituem o "extrínseco". (...) A crítica histórica tem predominado, em virtude da maior facilidade da apreensão exterior ou histórica do fato literário. Mas os problemas da análise estética ou intrínseca estão em aberto, e se ainda não foram completamente resolvidos e se não há mesmo técnicas adequadas à solução de todas as dificuldades que encerram, todavia já sabemos onde e como se situam, desafiando a argúcia dos críticos e estetas" (p.14)

Dáí, a importância da obra de Afrânio Coutinho por ter aberto uma nova perspectiva para a historiografia literária brasileira.

Referência bibliográfica:

COUTINHO, Afrânio, Introdução à literatura no Brasil, Rio de Janeiro, 6ª edição, Editora Distribuidora de Livros Escolares Ltda.

LEMINSKI, Paulo, CRUZ E SOUSA, O negro branco, Coleção Encanto Radical, Editora Brasiliense, São Paulo, s/data

CAMPOS, Augusto e Haroldo de, SOUSÂNDRADE - Poesia, Nossos Clássicos, Livraria AGIR Editora, RJ, 1979

paralêns pelo texto apresentado.
Nota: 4,0

RESENHA

MACUNAÍMA – O LIVRO
O HERÓI SEM NENHUM CARÁTER
Mário de Andrade
O Estado de São Paulo – Klick Editora

Muito já se falou desse livro fundamental do Modernismo e talvez da literatura brasileira em todos os tempos. Todavia, vamos retomar algumas considerações, e não vejo outro meio senão mencionar a *camavalização* teoria apresentada por Mikhail Bakhtin, importante pensador russo do século XX que revolucionou os estudos da teoria da linguagem com suas abordagens no campo dialógico e polifônico da linguagem. Partindo da análise dos textos Gargantua e Pantagruel de Rabelais escritor francês do Renascimento, Bakhtin manifesta a importância da cultura popular e da linguagem expressa com símbolos e alegorias e assim através das fantasias estabelecer as diferenças entre o oficial e o não-oficial.

Talvez, Mário de Andrade à época desconhecesse essa teoria de Bakhtin, mas é justamente o que ele realiza em seu Macunaíma eivado de rupturas com a sintaxe oficial, quase inventando uma língua *brasileira*; valoriza os mitos e personagens folclóricos e *inova a narrativa* desprezando a linearidade e construindo uma linguagem cinematográfica como do cinema novo, onde tempo e espaço são aleatórios.

Sabendo o que foi a Semana de Arte Moderna e seus pressupostos, voltados para chocar, mesmo, a burguesia de uma época desenvolvimentista movida a cultura cafeeira, Fords *bigodes*, belle-epoque, Parnasianismo. “Eu insulto o burguês! O burguês-níquel, o burguês-burguês”. Como diz Mário em sua Ode ao Burguês.

✦ Embora alguns estudiosos identifiquem um certo dialogismo com as obras indianistas de José de Alencar (O Guarani e Iracema), o próprio Mário de Andrade em carta a Carlos Drummond de Andrade discorre:

“Meu Macunaíma nem a gente não pode bem dizer que é indianista. A maior parte do livro se passa em São Paulo. Macunaíma não tem costumes índios, tem costumes inventados por mim e outros que são de várias classes de brasileiros. (...) Os caracteres mais principais que a gente percebe no livro são a sensualidade, o gosto pelas bobagens um certo sentimentalismo (melando) heroísmo coragem e covardia misturados, uma propensão pra política e pro discurso.” (A Lição do Amigo – Cartas de M.de Andrade a C.D. de Andrade, 1982, p.104)

Assim, não podemos deixar de reconhecer que o motivo da obra máxima de Mário de Andrade foi mostrar um Brasil *brasileiro*; não francês, não citadino, mas envolvendo toda essa *civilização* antropofagicamente com os *cafundós* do Brasil real.

Todavia, o que destacamos nessa obra, mais do que personificar um tipo brasileiro Mário de Andrade revoluciona pela linguagem à frente do seu tempo construindo uma obra polissêmica e multidisciplinar envolvendo outras artes e outras culturas. E que continua extremamente atual.

Está bem escrito e de acordo com tudo o
sua produção. Você não tem com que
se preocupar. Percebe-se nesta referência sua
leitura de Barthes e além disso, você
separa bem a sua escrita do que é de
outros, como no caso da citação.

Anexo D — Textos-Fonte de R1 e R2

SALA DE AULA

As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa

OS ESTUDOS DE LINGUÍSTICA MARCARAM
PROFUNDAMENTE O ENSINO DA
LÍNGUA NA SALA DE AULA.

|| por Iran Ferreira de Melo*

CONCEITO
Função Comunicativa
A função comunicativa se opõe ao conceito de função representativa, anterior ao desenvolvimento dos estudos de Linguística, que entendia a linguagem como um instrumento de representação do mundo.

O que queriam
(e querem) os
professores
ao solicitarem
textos na
escola?

“Chegou a hora da redação!!!!”, bradava a entusiasmada professora nas aulas de Português.

Em nossos primeiros anos de escola, quando isso acontecia, a comoção era geral. Escrever a famigerada redação foi, por muito tempo, uma atividade árdua para maioria dos alunos. Será que você, professor de Português, vivenciou isso ou sabe por que acontecia essa reação? O que havia de tanto temor naquela atividade?

Hoje sabemos que o sentido de qualquer texto não é preestabelecido à interação verbal, mas ocorre durante o processo de interlocução, ou seja, se realiza ao passo que os usuários da língua (interlocutores) se relacionam, falando ou escrevendo e ouvindo ou lendo. Diante disso, atualmente, os estudiosos da linguagem concebem o texto como sendo uma atividade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua como uma unidade

de sentido que preenche uma função comunicativa específica. Hoje reconhecemos que a coerência que atribuímos a um texto depende do grau de interpretabilidade que damos a ele de acordo com demandas sociais específicas. Por exemplo, o sentido que fornecemos a um poema, uma notícia e uma bula está relacionado à **função comunicativa**, que os seus usuários lhes dão em situações sociais específicas, é em virtude disso que esses três textos têm estruturas, organização e nomes diferentes.

Mas qual era a função que tinham as famosas redações escolares — “textos por excelência” — no contexto do ensino de língua? O que queriam (e querem) os professores ao solicitarem textos na escola? Essa resposta depende única e somente da concepção de língua adotada pelo docente em sua prática pedagógica. Uma incursão pela história de como o estudo científico da linguagem se constituiu pode jogar luz na forma de dar essas respostas.

*Iran Ferreira de Melo é doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

28 | Conhecimento Prático | LÍNGUA PORTUGUESA

SALA DE AULA



RETRAT

Ferdinand de Saussure
Ferdinand de Saussure (1857-1913) é considerado o pai da Linguística por ter sido o primeiro a reconhecer o valor científico desse campo de conhecimento. Entre os valores saussureanos que desencadearam os estudos da Linguística estão o foco na língua da "massa falante", em oposição aos textos escritos, e a adoção de uma perspectiva sincrônica de análise.



REFERÊNC

Roman Jakobson
Os conceitos desenvolvidos por Roman Osipovich Jakobson (1896-1982) sofisticaram o sistema de Saussure e deram origem à Teoria da Informação, que identifica no sistema emissor/receptor/mensagem/canal/código as categorias que realizam a comunicação. Jakobson define seis funções para a linguagem, cada qual especificamente orientada a partir de um dos componentes do sistema de comunicação: função emotiva (focada no emissor), função poética (mensagem), função conativa (receptor), função referencial (contexto), função metalinguística (código), função fática (canal).



CONCEITOS LINGÜÍSTICOS

Dos anos de 1920 a 1950, o conceito hegemônico de língua como **sistema abstrato de signos**, cunhado pelo suíço **Ferdinand de Saussure**, regeu o ensino de língua. Esse pesquisador identificou a descrição da língua como o estudo dos aspectos morfo-fonológicos de um texto, sem qualquer consideração ao uso que os falantes fazem desses aspectos, por isso essa perspectiva ficou denominada **Estruturalismo Linguístico**. Nesse período, a unidade de análise e ensino de língua era a palavra.

Na década de 1950, surgiu o conceito de língua como **instrumento de comunicação**, empreendido principalmente pelo teórico **Roman Jakobson**. A partir daí, a escola começa a entender que a investigação da linguagem não pode prescindir de uma abordagem sobre a interação/comunicação. Os conceitos de emissão e recepção de mensagens passaram a fazer parte do ensino de língua, dando maior visibilidade à participação dos interlocutores nos estudos linguísticos, à revelia do que preconizava Saussure. Como consequência disso, a disciplina Língua Portuguesa passou a ser chamada, na época Comunicação e Expressão e Comunicação e Língua Portuguesa.

Já os anos 1960 foram muito rentáveis para os estudos linguísticos. Nesse período, surgiu a **Sociolinguística Variacionista**, com **William Labov**, que introduziu na agenda da Linguística a concepção de língua como um fenômeno que revela a **variação sociocultural e econômica** de seus falantes. Nesse período, a frase ganha *status* de unidade de análise e ensino. A Sociolinguística foi fundamental para o ensino de língua, que, paulatinamente, veio reconhecendo seu obje-

to de estudo como manifestação antropológica, valorizando as diversas variantes e registros linguísticos existentes (embora com mais força somente a partir da década de 1980).

O DESENVOLVIMENTO DA LINGÜÍSTICA

Paralelo a isso, nasce a **Psicolinguística**, perspectiva que redirecionou a maneira de produzir e compreender os textos, pois apontou no funcionamento cognitivo da interação verbal quais operações mentais mobilizamos ao usar a língua. A partir tanto da Psicolinguística quanto da Sociolinguística, o sujeito da linguagem passou a receber mais atenção. Deu-se, nesse momento, maior ênfase à intervenção (seja sociocultural ou psicológica) do usuário da língua. Contudo, é com o advento da **Pragmática**, também nessa década, que o conceito de língua se reconfigura totalmente: a Teoria dos Atos de Fala, instituída por John Austin, introduz a concepção de **língua como ação**. Esse pensador preconizava a tese de que o uso linguístico é uma prática social, portanto o texto, um evento específico dessa prática. Para ele, nós agimos sobre o mundo usando a linguagem. Ela não é apenas um sistema de signos, ou seja, de reprodução da realidade, tampouco um instrumento, ou uma ferramenta, para nos comunicarmos, mas constitui uma ação e é responsável por construir e desconstruir o que está ao nosso redor.

Nos idos dos anos 1970, iniciam os primeiros estudos em **Análise da Conversação**, corrente de estudos linguísticos que descreveu a estrutura das conversações espontâneas face a face. Com essa vertente, percebeu-se que a interação verbal, mais do que um ato de

emissão e recepção – como havia pensado Jakobson –, constitui uma atividade que demanda exercícios de complexidade cognitiva na medida em que os participantes efetuam estratégias comunicacionais para se compreenderem. Essa perspectiva ampliou a abordagem do ensino de língua na década seguinte, pois inseriu o estudo da **oralidade na sala de aula**. A partir desse momento, a escrita não era mais a única modalidade observada e analisada para se estudar a língua. Os anos 1980 e 1990 foram responsáveis pela guinada no estudo da fala e da escrita; os livros didáticos, nessas décadas, passam a dar uma visão complementar entre as duas modalidades, abandonando a antiga visão de escrita como representação da fala.

A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA

Ainda nos anos 1970, surge a **perspectiva contrastiva**, quando os linguistas passam a enfatizar a comparação lexical entre línguas, com o objetivo de descrevê-las. Nota-se que, nesse interstício, o estudo linguístico recaiu novamente sobre a palavra – e o ensino também. Eis aí o apogeu, na sala de aula, da Morfossintaxe, em detrimento da produção e leitura de textos. Isso explica a recorrência, nessa época, em estudar a classificação de estruturas morfológicas e sintagmáticas (o que causa resquícios até hoje). A análise da língua, nesse período, se dava sobre a perspectiva do **erro e acerto da estrutura**. O conceito de erro era visto como um desvio, e não como algo integrante no processo de construção das competências com a língua.

SAIBA+

SE QUISER CONHECER MELHOR A HISTÓRIA DAS TEORIAS MESTRAS DA LINGÜÍSTICA, SUGERIMOS A LEITURA DAS OBRAS:



■ **Curso de Linguística Geral**
Autor: Ferdinand de Saussure
Editora: Cultrix
Páginas: 280
Ano: 1997 (20ª ed.)



■ **Escritos de Linguística Geral**
Autor: Ferdinand de Saussure
Editora: Cultrix
Páginas: 296
Ano: 2004



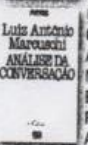
■ **Linguística e Comunicação**
Autor: Roman Jakobson
Editora: Cultrix
Páginas: 168
Ano: 2008 (18ª ed.)



■ **Padrões Sociolinguísticos**
Autor: William Labov
Editora: Parábola
Páginas: 392
Ano: 2008



■ **Pragmática**
Autor: Stephen C. Levinson
Editora: Martins Fontes
Páginas: 568
Ano: 2007



■ **Análise da Conversação**
Autor: Luiz Antonio Marcuschi
Editora: Ática
Páginas: 96
Ano: 2007 (6ª ed.)

No entanto, nesse interím, veio difundindo-se a **Linguística Textual**, ala de estudos que defendia o texto como unidade de análise e ensino da língua, sendo de maior influência na Alemanha dos anos 1960 e 1970, mas estabelecida no Brasil somente em 1983 a partir da publicação do livro "Linguística de texto: o que é e como se faz", escrito por Luiz Antônio Marcuschi. O deslocamento da base de estudos linguísticos foi o maior legado da Linguística Textual: a mudança de olhar sobre a língua, que antes era vista pelo viés da palavra e da frase, passa a reconhecer no texto seu elemento básico de estudo.

Diante dessa viagem histórica em várias décadas do século XX, percebemos um pouco como a Linguística marcou profundamente o ensino de língua por meio de suas abordagens teóricas. Hoje as diversas orientações vigentes sobre o estudo linguístico levam o aluno a produzir textos como uma forma de se fazer entender. Percebemos a linguagem como uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana. Dessa forma, as atividades de escrita, leitura e análise linguística em sala de aula devem corresponder a essa assertiva. Infelizmente, muitos professores ainda lidam com o texto atribuindo-lhe apenas o valor de instrumento avaliativo, sem expor qualquer significado na sua produção e/ou leitura. Esse, sem dúvida, é o principal motivo da falta de interesse dos alunos pelo método mecanicista e *nonsense* em que o texto (ou a redação) é tratado na prática docente. ■



CITOU

William Labov

William Labov é um dos maiores responsáveis por teorias importantes ligadas ao estudo da oralidade e da variação linguística. Marcos Bagno detalha na apresentação da edição brasileira de "Padrões Sociolinguísticos": *"O impacto do trabalho de Labov sobre os estudos da linguagem é amplamente reconhecido. Muito embora o seu conceito de 'social' venha sendo criticado (e com razão) por estudiosos filiados a outras correntes teóricas — como a análise do discurso, a sociologia da linguagem, a antropologia linguística, a sociolinguística interacional etc. —, é inegável que a sociolinguística variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções ideológicas que se apóiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e de exclusão social".*

C NCEITO

Língua como Ação

A teoria desenvolvida por John Austin (1911-1970) reconheceu na linguagem o seu papel criativo e acional, em detrimento da ideia vigente, na época, da língua como representação da realidade e do pensamento.

REFERÊNCIA

Oralidade na sala de aula
Confira reportagem na edição 15 sobre a importância da oralidade no ensino de língua portuguesa.

Lição 33



As três fotos ao lado têm caráter descritivo. Não importa sua ordem, cada uma retrata um aspecto particular da mesma esquina. Embaixo, uma imagem de caráter dissertativo: uma interpretação abstrata do espaço urbano pela dinâmica de seu movimento incessante.



Artista: Bordini. A grande cidade Abandonada. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Descrição e dissertação

Descrição

Leia o texto que segue:

Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. O trânsito caminha lento e nervoso. Eis São Paulo às sete da noite.

Como se pode notar, esse texto relata variados aspectos de um certo momento da cidade de São Paulo. É um texto descritivo.

Note-se que:

- todos os enunciados relatam ocorrências simultâneas;
- por isso não existe um enunciado que possa ser considerado cronologicamente anterior a outro;
- ainda que se fale de ações (conversam, atropelam, caminha), todas elas estão no presente, não indicando, portanto, nenhuma transformação de estado;
- se invertêssemos a sequência dos enunciados, não correríamos o risco de alterar nenhuma relação cronológica. Poderíamos inclusive colocar o último enunciado em primeiro lugar e ler o texto do fim para o começo:

Eis São Paulo às sete da noite. O trânsito caminha lento e nervoso. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios.

Descrição é o tipo de texto em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo.

O texto descritivo não relata, como o narrativo, as transformações de estado que vão ocorrendo progressivamente com pessoas ou coisas, mas as propriedades e aspectos desses elementos num certo estado, considerado como se estivesse parado no tempo.

Como os fatos reproduzidos numa descrição são todos simultâneos, nesse tipo de texto não existe obviamente relação de anterioridade ou posterioridade entre os seus enunciados. Tanto isso é verdade que a disposição dos enunciados descritivos pode ser alterada sem que se corra o risco de mudar nenhuma sequência cronológica.

Nesses enunciados podem ocorrer verbos que exprimem ação, movimento, mas esses movimentos são sempre simultâneos, não indicando progressão de um estado anterior para outro posterior. Se ocorrer essa progressão, inicia-se o percurso narrativo.

O fundamental na descrição é que não haja progressão temporal, isto é, que não se saia da relação de simultaneidade e que não se possa, portanto, considerar um enunciado anterior a outro.

Para iniciar o percurso narrativo, no exemplo dado no início desta lição, bastaria introduzir algum enunciado que indicasse a passagem desse estado para um posterior, como, por exemplo:

... Eis São Paulo às sete da noite. Mas, às nove, o panorama é outro: o trânsito vai diminuindo, os pedestres escasseando...

Dissertação

Leia o texto que segue:

O brasileiro, nos últimos anos, tem revelado uma profunda descrença nas instituições políticas do país. Vários fatores têm concorrido para isso. Entre eles, podem se citar a incapacidade do governo de controlar o processo inflacionário, a impunidade dos que fazem mau uso do dinheiro público e o mau funcionamento dos legislativos.

Esse texto é dissertativo. Dissertação é o tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos.

Na descrição e na narração, predominam termos concretos, que se referem a pessoas ou coisas do mundo real ou presumivelmente real.

Na dissertação, predominam os conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. O discurso dissertativo mais típico é o discurso da ciência e da filosofia; nele, as referências ao mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais.

A descrição relata propriedades e aspectos de um objeto particular concreto (uma paisagem, uma casa, um personagem, um rosto) situado num momento definido do tempo; a dissertação interpreta, através de modelos teóricos, um objeto genérico (a espacialidade, o sistema arquitetônico, o brasileiro, a personalidade do homem, a fisionomia) abstraído de suas características individualizantes.

Na descrição, como se relatam aspectos simultâneos de um objeto, não há relação de anterioridade e posterioridade entre os enunciados. Na dissertação, em princípio, não existe uma progressão temporal entre os enunciados. Nesse tipo de texto, no entanto, os enunciados guardam entre si relações de natureza lógica, isto é, relações de implicação (causa e efeito; um fato e sua condição; uma premissa e uma conclusão; etc.).

Vamos confrontar os três tipos de texto, retomando o exemplo que já propusemos anteriormente, como modelo de descrição:

a) Descrição

Eis São Paulo às sete da noite. O trânsito caminha lento e nervoso. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios.

Já vimos que se trata de uma descrição, pois:

- são relatados vários aspectos concretos de um lugar concreto (São Paulo) num ponto estático do tempo (às sete da noite);
- tudo é simultâneo — ou concebido como se fosse simultâneo —, e não há progressão temporal entre os enunciados.

b) Narração

Eram sete horas da noite em São Paulo e a cidade toda se agitava naquele clima de quase tumulto típico dessa hora. De repente, uma escuridão total caiu sobre todos como uma espessa lona opaca de um grande circo. Os veículos acenderam os faróis altos, insuficientes para substituir a iluminação anterior.

Esse texto é narrativo, pois:

- relata fatos concretos, num espaço concreto e num tempo definido;
- os fatos narrados não são simultâneos como na descrição: há mudança de um estado para outro, e, por isso, entre os enunciados existe uma relação de anterioridade e posterioridade.

c) Dissertação

As condições de bem-estar e de comodidade nos grandes centros urbanos como São Paulo são reconhecidamente precárias por causa, sobretudo, da densa concentração de habitantes num espaço que não foi planejado para alojá-los. Com isso, praticamente todos os pólos da estrutura urbana ficam afetados: o trânsito é lento; os transportes coletivos, insuficientes; os estabelecimentos de prestação de serviço, ineficazes.

Como se pode notar, esse texto é nitidamente dissertativo, pois:

- interpreta e analisa, através de conceitos abstratos, os dados concretos da realidade; os dados concretos que nele ocorrem funcionam apenas como recursos de confirmação ou exemplificação das idéias abstratas que estão sendo discutidas; o grau de abstração é mais alto do que o dos dois anteriores;
- ainda que na dissertação não exista, em princípio, progressão temporal entre os enunciados, eles mantêm relações lógicas entre si, o que impede de se alterar à vontade sua seqüência.

A dissertação pode falar de transformações de estado, mas fala de um modo diferente da narração. Enquanto esta é um texto figurativo, aquela é um texto temático. Por isso, enquanto a finalidade principal da narração é o relato das transformações, o objetivo primeiro da dissertação é a análise e a interpretação das transformações relatadas.

Convém ressaltar que não é correto pensar que somente a dissertação manifesta um ponto de vista crítico do produtor do texto sobre o objeto posto em discussão.

Com efeito, nos três tipos de discurso, explícita ou implicitamente, está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem os produz.

O que distingue um do outro é o modo como esse ponto de vista ou essa opinião vêm manifestados.

Na dissertação, o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos.

Na descrição, o enunciador, pelos aspectos que seleciona, pela adjetivação escolhida e outros recursos, vai transmitindo uma imagem negativa ou positiva daquilo que descreve.

Na narração, a visão de mundo do enunciador é transmitida por meio das ações que ele atribui aos personagens, por meio da caracterização que faz deles ou das condições em que vivem, e, até mesmo, por comentários sobre os fatos que ocorrem.

Todo texto narrativo é figurativo e, como já se viu na lição 8, por trás do jogo das figuras sempre existe um tema implícito. Ao narrar as ações de um monarca, ao descrever o espaço em que ele circula, as suas características físicas, o enunciador pode enaltecer ou desmoralizar a monarquia.

Geralmente, para depreender a visão de mundo implícita nas narrações, é preciso levar em conta que por trás das figuras existem temas, que por trás dos significados de superfície existem significados mais profundos.

TEXTO COMENTADO

Psicodinâmica das cores

São as cores um importante complemento ambiental, capazes de, se bem usadas, amenizar condições naturalmente desfavoráveis.

Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos ou estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, ou, ainda, com conceitos subjetivos, como pureza, pecado, etc. Assim é que as escavações feitas em Herculano e Pompéia mostram-nos os lupanares pintados de cores "estimulantes", acentuando a sugestão lúbrica do ambiente. O azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o vermelho é sempre ligado à violência e o preto ao mal. O amarelo lembra a covardia (observar como, em muitas línguas, amarelo é sinônimo de covarde)

15 e a timidez, ou o roxo o sofrimento. Com relação ao amarelo, é interessante o fato de que, nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, como que simbolizando sua covardia, segundo a Bíblia, ao negar Jesus. Também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores. Emocionalmente, há cores que alegrem e cores que deprimem.

20 Todo especialista em "marketing" e em propaganda sabe que a cor é fundamental na apresentação e na aceitação do produto e, mais ainda, que isto é também condicionado ao sexo, idade ou extrato sociocultural do comprador visado. Um produto que se destina, principalmente, ao mercado feminino deverá ter, por exemplo, embalagem em que predominem cores "femininas", isto é, que lembrem suavidade e delicadeza; já naquele que busque despertar no homem o desejo de comprar as cores serão "masculinas", traduzindo agressividade e força. O efeito psicológico das cores pode, neste campo, ter grandes implicações. Não nos esqueçamos da pouca receptividade que, inicialmente, tiveram as geladeiras pintadas de vermelho, uma cor "quente", pois as donas-de-casa não acreditavam que gelassem tão bem como as brancas...

Venousen, Roberto. *Ergonomia: a racionalização humanizada do trabalho*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 142.

A primeira observação a merecer destaque em relação ao texto acima é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que aí estão contidos. Isso é uma das características do texto dissertativo.

Tomemos, a título de ilustração, o primeiro parágrafo: ele se refere a cores e a ambientes em geral, falando da importância daquelas em relação a estes.

Em lugar desse parágrafo, poderíamos imaginar o seguinte: o branco dava àquela pequena sala aparência de ser mais ampla do que realmente era.

Esse fragmento já não tem o grau de generalidade do primeiro: fala-se da cor branca em particular, de uma sala específica e da vantagem específica que a cor branca tem de criar aparência de amplidão. Dado o caráter particular e concreto dos conceitos que utiliza, esse último enunciado ajusta-se melhor a um texto descritivo.

Dentro desse texto, que trata da psicodinâmica das cores, predominam conceitos abstratos e genéricos, tais como:

- "Foi sempre instintivo no homem";
- "correlacionamento de cores com sentimentos";
- "há cores que alegrem e cores que deprimem";
- "Todo especialista em *marketing* ... sabe que a cor é fundamental";
- "O efeito psicológico das cores pode ... ter grandes implicações"

Na verdade, o texto dissertativo é constituído basicamente de enunciados de caráter abstrato que, de maneira genérica e abrangente, procuram interpretar e organizar várias ocorrências singulares da realidade concreta.

É por causa desse caráter genérico e abrangente que o texto dissertativo não se atém a fatos concretos e singulares.

Mas os fatos singulares podem ocorrer no interior de textos dissertativos, como ocorrem nesse texto que estamos analisando. Observe-se, porém, que o texto dissertativo não se esgota na descrição ou no relato de fatos concretos.

Todo relato de fatos concretos, na dissertação, serve para ilustrar, confirmar ou demonstrar verdades de conteúdo mais genérico, que constituem, estas sim, a essência do texto dissertativo.

A referência aos lupanares (casas de prostituição) de Herculano e Pompéia insere-se no texto com a função precisa de ilustrar a afirmação inicial do segundo parágrafo: "Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos..."

A mesma funcionalidade existe na referência ao fato de que o manto de São Pedro era amarelo nas pinturas bizantinas e a que Francisco I mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores.

O episódio concreto da rejeição das geladeiras vermelhas pelas donas-de-casa obedece também a uma função de efeito demonstrativo: serve para ilustrar a afirmação genérica de que "a cor é fundamental na apresentação e aceitação do produto".

Como se pode notar, a citação de dados concretos, bem explorada, concorre para qualificar o texto dissertativo, já que serve para confirmar o conteúdo de verdade de afirmações genéricas.

O texto *Psicodinâmica das cores* é um bom exemplo de dissertação, pois, apesar de citar episódios concretos e particulares, não se desvia da discussão de caráter genérico que se propôs fazer.

Como se pode notar, o texto poderia ser reduzido ao seguinte esqueleto básico:

- 1) As cores são um complemento para o ambiente: bem usadas, atenuam condições desfavoráveis.
- 2) Correlacionar cores com sentimentos sempre foi instintivo no homem.
Fatos concretos que comprovam o item 2:
— a cor dos lupanares nas escavações de Herculano e Pompéia;
— as conotações de cada cor em particular através dos tempos;
— a cor amarela do manto de São Pedro na pintura bizantina;
— as portas amarelas das casas dos traidores na França de Francisco I.
- 3) A influência da cor na aceitação de produtos comerciais: essa influência varia com o sexo, a idade e a classe social do consumidor.
Fato concreto que comprova o item 3:
— a rejeição das geladeiras vermelhas pelas donas-de-casa.

Em síntese, o texto propõe-se discutir a influência da cor na conduta e nas reações do homem.

Através de afirmações genéricas, confirmadas por dados concretos, o enunciador do texto sustenta o ponto de vista de que essa influência existe e expõe vários aspectos dela.

EXERCÍCIOS

- (...) em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas das mãos. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 13. ed. São Paulo: Martins, 1957. p. 42.

Questão 1

Entre os enunciados que ocorrem no fragmento acima pode-se dizer que há uma progressão temporal de modo que um possa ser considerado anterior ao outro?

Questão 2

Com base na resposta anterior, pode-se dizer que o texto é descritivo ou narrativo? Explique sua resposta.

Questão 3

Ao relatar as atitudes das pessoas em torno da bica onde se lavavam, o texto se refere ao desconforto que isso implicava. Cite passagens do próprio texto que confirmem essa referência.

Questão 4

A leitura desse texto leva a concluir que os personagens assumem comportamentos que os aproximam dos animais irracionais? Explique sua resposta com passagens do próprio texto.

Questão 5

Esse fragmento de *O cortiço* refere-se às atitudes que praticam os habitantes do cortiço logo de manhã, ao levantar. Pelos relatos que o enunciador seleciona, que imagem ele transmite do ambiente e das pessoas que aí vivem?

Questão 6

Logo no primeiro enunciado, o narrador escolheu as palavras "machos e fêmeas" em vez de homens e mulheres. Pode-se dizer que essa escolha tem significado no contexto ou se trata de um fato sem importância?

Questão 7

Levando em conta o texto na sua totalidade, podemos concluir que:

- (a) coloca em destaque a simplicidade das pessoas que vivem em harmonia com a natureza;
- (b) fala das más condições de vida das pessoas que abandonaram o campo para viver na cidade;
- (c) relata as consequências desastrosas da vadiagem e da malandragem;
- (d) estabelece relações entre as condições desfavoráveis do ambiente e a conduta das pessoas que nele vivem;
- (e) mostra como o homem é vítima de sua própria ignorância.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

- a) Nenhuma descrição pode ser completa, já que são praticamente infinitos os diferentes aspectos de uma realidade qualquer. Boa descrição é aquela que ressalta as características que interessam para determinado fim.

Assim, para o possível comprador de um automóvel, é importante ressaltar suas qualidades; mas, para o mecânico que vai consertá-lo, é importante saber descrever os defeitos.

Com base nesses dados, procure elaborar pequenas descrições, ajustadas a cada uma das finalidades propostas a seguir:

- 1) Descrição do vestuário de um senhor de 68 anos de idade com a intenção de ridicularizá-lo, mostrando que ele não tem noção de ter envelhecido.
- 2) Descrição dos hábitos de uma senhora que é conhecida por todos pelo apelido de Maria Beata.
- 3) Descrição do quarto de dormir de um adolescente fanático por Fórmula 1.
- b) A dissertação serve para organizar e interpretar, através de conceitos genéricos e abstratos, dados particulares e concretos da realidade.

Tendo isso em conta, procure elaborar uma dissertação que contenha uma explicação e uma análise crítica dos dados que vêm a seguir:

- “um carro de combate custa o equivalente a 84 tratores agrícolas”;
 - “com o preço de um porta-aviões poder-se-ia alimentar quatro cidades de cem mil habitantes durante um ano”;
 - “a organização e o equipamento de uma divisão blindada custam o preço de trinta e duas mil casas de quatro cômodos”;
 - “o custo de um só bombardeiro moderno corresponde ao de trinta e duas escolas modernas ou duas usinas de energia elétrica servindo cada qual a uma cidade de sessenta mil habitantes, ou dois hospitais perfeitamente equipados, ou ainda cerca de oitenta quilômetros de rodovia pavimentada com concreto armado”.
- (Dados extraídos de um discurso sobre a paz, pronunciado pelo Presidente Eisenhower no dia 16 de abril de 1953.)

- c) O texto narrativo, com grande frequência, é usado para marcar o pronunciamento de um indivíduo qualquer dentro de um debate de escala mais ampla.

As frases que seguem, todas elas de personagens célebres, contêm a síntese de um ponto de vista desses personagens. Elabore uma dissertação procurando manifestar o seu ponto de vista frente às mesmas opiniões.

- 1) “Um traidor é um homem que deixou nosso partido para inscrever-se em outro.
Um convertido é um homem que deixou seu partido para inscrever-se no nosso.” (*George Clemenceau* — político francês)
- 2) “O maior castigo para aqueles que não se interessam por política é que serão governados pelos que se interessam.” (*Arnold Toynbee* — historiador inglês)
- 3) “Não posso acreditar que me condecorarem. Sempre pensei que para ganhar condecorações era preciso dirigir tanques e vencer batalhas.” (*John Lennon* — cantor e compositor inglês)
- 4) “O dinheiro não é nada. Agora, muito dinheiro, isso já é outra coisa.” (*George Bernard Shaw* — dramaturgo irlandês)
- 5) “A verdade sempre resplandece no fim, quando todo mundo já foi embora.” (*Júlio Ceron* — escritor espanhol)

Anexo E — Artigo de A1

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de verificar, analisar e comparar as mulheres de Machado de Assis cada característica psicológicas de suas personagens femininas.

Palavras Chaves: Inexperiência, prazer carnal, adultério e sensualidade das mulheres de Machado.

SUMARIO

Introdução.....	12
1.1 Obra de Machado de Assis.....	13
1.2 A vida de Machado de Assis.....	13
1.3 continuação.....	14
2. As características das mulheres de Machado.....	15
2.1 Entrevista com Alfredo Bosi.....	16
2.2 Dom Casmurro.....	17
3. Comparação de Capitu e Helena.....	18
3.1 A personagem Capitu.....	19
3.2 Caráter como interação personagem-autor.....	21
Conclusão.....	24
Referências.....	25

ABSTRACT

This study aimed to verify, analyze and compare the women of Machado de Assis each characteristic psychological his female characters.

Keywords: Inexperience, carnal pleasure, adultery and sensuality of women Machado Assis.

INTRODUÇÃO

Machado de Assis é um dos autores que faz parte do Romantismo e Realismo, movimento literário do século XIX. Entre ilusões perdidas os escritores realistas determinam o fim das idealizações românticas e anunciam um complexo mundo de relações arquitetadas pelas aparências e jogos de interesses.

Em oposição à subjetividade e as idealizações românticas, os escritores realistas conceberam a realidade segundo uma visão objetiva e materialista e defendem a produção de obras que retratem o real do modo documental, sem nenhuma espécie de distorção ou idealização.

Justifica-se o tema sobre as mulheres Capitu e Helena as quais fazem parte de uma pesquisa relacionada às mulheres da época do século XIX é importantíssimo para entendermos suas qualidades e fraquezas.

O interessante da análise é que notamos que Machado já enxergava a mulher além daquela época em que a maioria dos escritores focalizava os homens como grandes heróis, e a mulher só tinha o papel de dona do lar, servia para procriar e ser submissa ao marido, como já foi citado sobre ambiguidade de Capitu e Helena Machado de Assis atentou-se sobre a fragilidade, sensualidade, mentira, sedução e manipulação criando personagens maravilhosas e quebrando a tradição da época.

1.1- Vida e obra de Machado de Assis

Machado de Assis é um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Suas obras literárias praticamente se estenderam em todos os gêneros literários, mas, suas principais obras são contos e romances. Entre esses, alguns se tornaram célebres como memórias póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba e Dom Casmurro, já traduzido para línguas. Frutos do amadurecimento do escritor.

1.2- A vida

Joaquim Maria Machado de Assis (RJ, 1839-1908), nasceu no Morro do Livramento, filho de Francisco José de Assis que por sua vez era filho de escravos da chácara do livramento forros (que é como se dizia dos escravos libertos, que pareciam mudar de cor com a mudança de vida). Sua mãe Maria Leopoldina Machado era açoriana. Os Açores são uma terra onde a vida é dura, muito dura, dirá de doer. Só uma raça de teimosos pode habilitá-la, segundo Costa (2003).

"Oh meus sonhos! Meus sonhos!

Não chorou a alma dela era das que não tem lágrimas, enquanto lhe restam forças. Os olhos estavam secos e firmes, quando ela os ergueu das mãos; o rosto tinha vestígios de abalo, mas não havia nele desânimo menos ainda desperto'. ' (Jackson, 238)

Mas o trabalho duro e a vida difícil não impediram as pessoas de serem normais. Assim, num dia de junho de 1809, na ilha de São Miguel, uma viúva, Ana Rosa da Câmara, que aos 23 anos já esteve seu homem levado pelo mar, se casou com um rapaz de 19 anos, Estevão José Machado.

Todos eram humildes. A pobreza não lhes era mais pesada do que aos outros estavam acostumados à vida áspera da ilha. Tudo era simples. Trabalhar, Amar, ter

filhos. Ana Rosa teve três filhos uma menina, dois menino, Maria do Livramento nasceu no dia 7 de março de 1812 e também cresceu normalmente e levou a mesma vida que mãe tinha levado casar, amar e ter filhos, mas enquanto era moça acontecia uma revolução aqui no Brasil os escravos deixavam de serem trazidos legalmente, os navios ingleses atrapalhavam o trafico assim Maria veio para o Brasil num navio negreiro o destino levou ao livramento seu nome Maria Leopoldina como homenagem a princesa austríaca, a imperatriz do Brasil. Francisco Jose e Maria Leopoldina se casaram em 1838 na capela do livramento eram ambos livres pessoas humildes só uma coisa os distinguia dos vizinhos sabiam ler segundo costa (2003).

" O trafico exigia maneiras duras e habituara os homens a tratar a mercadoria humana sem piedade ou sentimentalismo". (Faoro, 1974, pg.504)

Após a morte de Maria Leopoldina a mãe do pequeno Machado de Assis, seus pais Francisco casa-se com Maria Inês. Machado passa a viver com sua madrasta que também era pobre com passar do tempo, Machado de Assis perde o pais, fica menino franzino órfão de ambos sua infância apresenta sintomas de enfermidade nervosa que acompanhou durante toda a vida e lhe daria um jeito de ser reservado e tímido, segundo Bosi (2006).

"Não se luta contra o destino; o melhor é deixar que nos pegassem pelos cabelos e nos arraste até onde queira alçar-nos ou despenhar-nos". (www.bilibio.com.br).

Aos 16 anos, publica em 12-01-1855 seu primeiro trabalho literário, o poema "Ela", na revista *Marmota Fluminense*, de Francisco de Paula Brito. A Livraria Paula Brito acolhia novos talentos da época, tendo publicado o citado poema e feito de Machado de Assis seu colaborador efetivo. Com 17 anos, consegue emprego como aprendiz de tipógrafo na Imprensa Nacional, e começa a escrever durante o tempo livre. Conhece o então diretor do órgão, Manuel Antônio de Almeida, autor de *Memórias de um sargento de milícias*, que se torna seu protetor.

"O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência, Pois Senhor não consegue recompor o que foi nem o que fui. Em tudo se o rosto é igual, a fisionomia é de diferente e se só me faltassem os outros só um

homem consola-se mais ou menos das pessoas que perdi, mais falta eu mesmo, é esta lacuna é tudo". (www.bilibio.com.br).

Em 1858 volta à Livraria Paula Brito, como revisor e colaborador da *Marmota*, e ali se integra à sociedade lítero-humorística Peta lógica fundada por Paula Brito. Lá constrói o seu círculo de amigos, do qual faziam parte Joaquim Manoel de Macedo, Manoel Antônio de Almeida, José de Alencar e Gonçalves Dias. Começa a publicar obras românticas e, em 1859, era revisor e colaborava com o jornal *Correio Mercantil*. Em 1860, a convite de Quintino Bocaiúva, passa a fazer parte da redação do jornal *Diário do Rio de Janeiro*. Além desse, escrevia também para a revista *O Espelho* (como crítico teatral, inicialmente), *A Semana Ilustrada* (onde, além do nome, usava o pseudônimo de Dr. Semana) e *Jornal Famílias*.

O acesso às obras singular no panorama de nossa literatura uma obra que nova via ultrapassava as instancias de sua época e fabrica o espelho de onde o homem brasileiro se observa a integralmente. Pela primeira vez, a imagem refletida não será apenas a do luminoso filho dos trópicos, e sim a do homem ocidental com toda a sua carga de sonhos e tormentos (Machado de Assis, século XXI).

Seu primeiro livro foi impresso em 1861, com o título *Queda que as mulheres têm para os tolos*, onde aparece como tradutor. No ano de 1862 era censor teatral, cargo que não rendia qualquer remuneração, mas o possibilitava a ter acesso livre aos teatros. Nessa época, passa a colaborar em órgão sob a direção do irmão de sua futura esposa, Faustino Xavier de Novais. Publica seu primeiro livro de poesias em 1864, sob o título de *Crisálidas*. Em 1867, é nomeado ajudante do diretor de publicação do Diário Oficial.

Agosto de 1869 marca a data da morte de seu amigo Faustino Xavier de Novais.

"A vida sem luta é um mar morto no centro do organismo universal". (Pensador.uol.com.br/autor/machado_de_assis/)

Em 12 de novembro de 1869, casa-se com Carolina Augusta Xavier de Novais. Nessa época, o escritor era um típico homem de letras brasileiro bem sucedido, confortavelmente amparado por um cargo público e por um casamento feliz que durou 35 anos. D. Carolina, mulher culta, apresenta Machado aos clássicos

portugueses e a vários autores da língua inglesa. Sua união foi feliz, mas sem filhos. A morte de sua esposa, em 1904, é uma sentida perda, tendo o marido dedicado à falecida o soneto "*Carolina*", texto que inserido em seu livro *Relíquias de Casa Velha* que é publicado em 1906, segundo Maria Lajolo (1988).

Cada qual sabe amar a seu modo, o modo, pouco importa, o essencial é que saiba amar". (Pensador. uol.com. br/autor/machado_de_assis/)

" As obras de machado de Assis revela muita independência com relação aos estilos e moda literária de seu tempo. A existência dele cruzou com varias tendências artística da vida brasileira: Romantismo Realismo, Naturalismo, Impressionismo, Parnasianismo, Simbolismo. Ele contribuiu para a formação de quase todas as tendências, mas não se filiou com exclusividade a nenhuma em especial, extraindo delas apenas o indispensável para a criação de seu próprio estilo. " (Teixeira, 1988, p.3).

"A imaginação foi à companheira de toda a minha existência, viva, rápida, inquieta, alguma vez tímida e amiga de empacar, as mais delas, capaz de engolir campanhas e campanhas, correndo..."

2- As Características das Mulheres de Machado de Assis.

As obras de Machado de Assis pós-Romantismo são inseridas na cidade do Rio de Janeiro do final do século XIX e tem como personagens de destaque dos cidadãos da burguesia vigente da época. As principais obras de Machado são contadas por narradores-protagonistas masculinos, o que nos mostra que a mulher é mostrada sempre através de um ponto de vista masculino. As mulheres da época de Machado não tinham toda a liberdade que é tão comum nos dias atuais, pois eram tempos de patriarquismo, assim sendo, fica evidente o fato de que a figura da mulher era submissa ao homem daquela época, e por tratar-se de um narrador masculino, não é de se estranhar o fato de as mulheres possuírem uma visão negativa nos contos machadianos, cita-se, por exemplo, as belas e astutas Capitu e Helena. Com a ingressão dos novos tempos há uma alteração no cenário político e isto acarreta em uma mudança na vida da mulher, fazendo com que ela ganhe mais liberdade ao mesmo tempo em que tem de desempenhar novas funções dentro do cenário familiar, passando a ter de se ocupar com o lar, cuidar dos filhos e do marido, além de ser sua companheira na vida social.

"A instabilíssima situação da mulher, ao longo da história, vai da servidão mais abjeta ao matriarcado mais feroz; do carinho mais materno ao mais virulento ódio; da mais encantadora inocência a mais viperina astúcia; da mais encantadora inocência a mais viperina astúcia; da mais devota lealdade a mais devota lealdade a mais requintada traição; uma situação, diríamos, não diversa da do homem, mas de certo modo envolta em maior mistério que a dele, ao menos para ele, que o tem confessado em tantas ocasiões (Peternili, 1991, p.10)."

Tal comparação, no entanto, sairia beneficiada se os dois romances escolhidos, apesar de diferentes nas normas gerais de composição, apresentassem traços comuns, ou no mínimo eixos temáticos semelhantes, por meio dos quais certos paralelos, certos “estudos de caso” específicos, pudessem emergir e, com eles, tornar indiscutíveis as mudanças estilísticas.

Segundo essa proposta de trabalho, dois romances se apresenta como boas opções: *Helena*, da primeira fase, e *Dom Casmurro*, da segunda. Apesar das grandes diferenças de estilo e na trama de cada um, ambos possuem um elemento que, de certa forma, por norteá-los internamente, pode bem nortear a comparação que será feita. Este elemento são as protagonistas femininas, Helena e Capitu. Ainda que atuando em circunstâncias díspares, elas possuem como característica principal, e que Machado acentua a exaustão, o mistério, o dom da ambiguidade e do disfarce.

Como ressalva, vale dizer que seria inútil especular sobre a culpabilidade das protagonistas em cada um dos romances. No que concerne à análise destas personagens, o que interessa é levantar, nos respectivos romances, os procedimentos literários com que ele construiu os já citados mistérios, dom da ambiguidade e disfarce — pois os procedimentos não foram idênticos, como se verá, e revelam bem a crescente habilidade do escritor.

Assim, o que se observa na literatura brasileira romântica desse período são propostas de sentimentos novos, onde a escolha do cônjuge passa a ser vista como condição de felicidade. A escolha, todavia, é feita dentro do quadro das proibições da época, à distância e sem beliscos. Ama-se, Por que todo período romântico ama. Ama-se o amor e não propriamente as pessoas.

(Maria Angela, 1989)

Entrevista com Alfredo Bosi

Segundo Alfredo Bosi, é muito difícil poder definir o modo de olhar de Machado de Assis, e principalmente a definir as suas características, por ser um escritor preocupado com as determinações sociais.

Alfredo Bosi, professor universitário, crítica e historiador de literatura, Alfredo Bosi nasceu em São Paulo, no ano de 1936. Descendente de Italianos logo depois de se formar em letras pela Universidade de São Paulo (Usp), em 1960, recebeu uma bolsa de estudo na Itália e ficaram dois anos em Florença.

De volta ao Brasil, assumiu a cadeira de língua e literatura Italiana na Usp, ali lecionando durante 10 anos.

Bosi relata em uma entrevista dada a uma revista que uma parte crítica literária, ficou preocupada com a chamada intuição psicológica de Machado, pois ele não só observa os pensamentos críticos das personagens ele observa as diferenças entre ambos, diz que ele olha para todos os lados como um circula então ele vai a fundo percebendo se cada personagem de fato é pertencente da fase realista, ou naturalista, é um ideal e de uma vida certa digno muito raro dessas personagens por estar verificando como outras personagens. viagem a Assis é poder ver tudo aquilo que para muitos não fariam diferença alguma, pequenas coisas, poucos relatos, coisas que, por muitas vezes mesquinhas, mas não tinha outro jeito essa era sua forma de ver e a necessidade que tinha em poder administrar tudo aquilo que para muitos era nada, mas para ele era tudo. Por este motivo que Bosi acrescenta em sua entrevista que, para o leitor ler o romance de Machado que leia uma vez e pense que já entendeu o que o autor quer passar ao leitor, pois cada vez que o mesmo ler poderá estar enganado e pode ter uma interpretação diferente, principalmente na percepção das personagens.

Bosi enfatiza que é importante o conhecimento da vida do autor, assim como "Machado de Assis", para estudar e entender a sua obra, muitas vezes relata um pouco da sua vida sentimental. Para que leitores, alunos e professores desconheçam sua história, não sabem que Machado de Assis, foi um menino pobre, filho de um pintor mulato e uma lavadeira portuguesa.

Logo depois de ser amadrinhado por Dona Maria Inês entrou para a profissão de tipógrafo muito novo tendo apenas dezesseis anos, em seguida foi convidado a participar de jornais e assim se apaixonou por leituras, livros e mesmo com uma vida sofrida conseguiu se erguer e der um desfecho vitorioso naquilo que se propôs a fazer nesta entrevista cedida à revista faz uma breve e decisiva comparação, entre Machado de Assis e Lima Barreto: de que Machado de Assis transpôs a barreira da raça e da classe, então não há nele aquele longo período que produz o ressentimento que é o caso de Lima Barreto sendo sempre um mestiço humilhado e ofendido. Machado de Assis, além de ter tido apoio social passou a ter compostura de homem de classe alta.

"A revolução machadiana desloca radicalmente o interesse do cenário e da ação para o íntimo das personagens. A peripécia era a passagem que era tônica do nacionalismo romântico. São substituídas pela pesquisa da alma humana. (traços psicológicos, éticos, morais). Machado de Assis em seus romances e contos maduros investiga intimamente esse universo interior..." (Teixeira, 1988, p. 58) ...

Bosi também que houve uma crítica se referindo a uma historiadora da literatura brasileira, cujo nome é Lúcia Miguel Pereira, que foi eleita como a melhor historiadora a qual escreveu a biografia de Machado de Assis.

A historiadora acredita, segundo Bosi, que pelo motivo de Machado de Assis ser oriundo de uma família humilde, não contenha marcas profundas na psique de Machado, pois transferiu a posição de homem e se afastou da origem para as personagens femininas, começando pela primeira fase. (Bosi, Entrevista Portal Mec.).

O livro de do Autor Machado de Assis é narrado em 3ª Pessoa e Machado de Assis mostra o melhor do seu estilo romântico. Assim este romance faz parte da primeira fase do escritor, a qual ele está preso à estética vigente, o romantismo, descrevendo de forma idealizada a heroína um anjo terra- e enaltecendo a moral e os bons costumes.

Helena é a filha ilegítima do conselheiro Vale, descoberta pela família – a irmã, dona Úrsula, e o filho, Estácio, na abertura do testamento quando da morte do conselheiro e como último pedido, quer que ela venha visitar a família na chácara de Andaraí.

"já em seus romances iniciais, portanto Machado desmascara o mundo cor de rosa sugerido pelo romance romântico, onde o casamento era a cura para todos os males e fiador da ordem social. Ao contrário machado vê o casamento como uma espécie de começo ou uma troca de favores." (Lajolo, 1988, p. 142-3).

O livro Dom Casmurro é narrado em 1ª pessoa e começa com o protagonista vivendo no Engenho Novo, um subúrbio da capital carioca, recluso em sua casa. Ele a construiu exatamente conforme a casa em que morara na infância. Com mais de 50 anos, ele resolve escrever sua vida, para acabar com o tédio. Toda a história se passa basicamente em três momentos: a infância e a adolescência, o seu casamento com Capitu e o final trágico, em que sua esposa e seu melhor amigo morrem.

Nascido em 1842, numa fazenda em Itaguaí, o protagonista se muda para o Rio de Janeiro aos 2 anos de idade, pois seu pai foi eleito deputado. Alguns anos depois, com o falecimento do pai, ele e a mãe vendem a fazenda e os escravos e permanecem no Rio de Janeiro, vivendo de rendas.

Tudo corre bem até uma tarde de novembro de 1857, quando ele fica sabendo que a mãe continua querendo fazer dele um padre – era uma promessa que fizera a Deus, mas que parecia esquecida. Ela reavivou essa ideia porque lhe disseram do namoro entre Bento e Capitolina Pádua – a Capitu –, que morava na

casa ao lado deles.

Bentinho é enviado ao seminário, mas, antes, ele e Capitu juram se casar. No seminário, Bentinho conhece Ezequiel de Souza Escobar, que viria a ser seu melhor amigo. Uma ideia de Escobar livra Bentinho do destino de se tornar padre: a mãe de Bento deveria adotar algum órfão e custear seus estudos no seminário, pois, assim, daria um sacerdote a Deus.

Resolvida à questão, Bento deixa o seminário e vai para São Paulo estudar, tornando-se advogado. Escobar, comerciante bem-sucedido, casa-se com a Sancha, amiga de Capitu. Em 1865, Bento e Capitu também ganham um filho, chamado Ezequiel. As famílias se dão muito bem e vivem em grande amizade.

No entanto, com o passar do tempo, Bentinho passa a senti Capitu cada vez mais dissimulada. Às vezes, para vaidosa e frívola; outras vezes, não presta atenção ao marido. Para completar, parece manter projetos secretos, compartilhados apenas com Escobar. Assim nasce um ciúme que corrói a mente de Bento.

Em 1871, acontece a tragédia: Escobar morre afogado. No enterro, Bento percebe que Capitu olhava fixamente para o defunto, com uma forte expressão, e fica abalado com essa situação. Cerca de um ano depois, ele percebe grande semelhança entre seu filho e Escobar.

Enciumado, desconfiado de uma traição de Capitu com Escobar, Bento não consegue mais olhar para o filho, duvidando que seja dele. As relações entre o casal vão-se deteriorando, e Bento quase se suicida. Eles decidem se separar.

A família viaja para a Suíça, onde Capitu e Ezequiel ficam morando enquanto Bento retorna ao Rio. Ele nunca mais a vê. Tempos depois, o filho o visita em sua casa, no Engenho Novo, para contar eu a mãe morrera na Europa. O rapaz, idêntico ao Escobar, acaba morrendo pouco depois, de febre tifoide, em Jerusalém, para onde tinha ido estudar arqueologia.

Com todos os conhecidos e familiares mortos, Dom casmurro segue a vida, conhecendo outras mulheres, mas sem nunca esquecer Capitu. Assim ele decide escrever sua História. (Livro Dom Casmurro p. 06).

"os romances maduros concentram-se na falsidade da vida posterior ao casamento. A traição, de alguma forma, esta presente em todos eles: nas Memórias postulas Ele aparece sobre a forma de adultério; em Quincas Borba, sob a forma de chantagem com a promessa de adultério; em Dom Casmurro, sob a forma de suspeita de adultério;" (Teixeira, 1998, p.64).

3 – Comparando Helena e Capitu

Segundo Mikhail Bakhtin a Alma: É este o todo esteticamente o significado da vida interior do Homem, a sua alma, esta é ativamente criada e se enfoca positivamente, e se conclui na categoria de outro, que permite afirmar a presença além do sentido – imperativo a alma é o todo fechado da vida interior, o qual é igual a si mesmo, coincide consigo mesmo e postula o ativismo amoroso distanciado do outro, a alma é uma dádiva do meu espírito ao outro. (Mikhail Bakhtin pg.120/121).

3.1 - A personagem Capitu escolhida para compor o paralelo com Helena da segunda fase do Machado romancista, é talvez a mais bem construída psicologia feminina de toda a obra do escritor. Embora ela apresente grandes semelhanças com Helena, à maneira com que estas semelhanças são construídas do ponto de vista literários varia imensamente, indo além do que as considerações estilísticas gerais já feitas poderiam, por si só, revelar.

Retórica dos namorados dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acorde a imagem capaz de dizer, sem quebra de dignidade do estilo, e que eles foram e fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de Ressaca. É a minha ideia daquela ficção nova. Traziam não sei que fluido misterioso e energético, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. (capítulo XXXII pag.50, Dom Casmurro).

Ao contrario de Helena, cuja ambiguidade era marcada pelo segredo que dominava, determinando à inconstância do temperamento, feito de características contraditórias, a ambiguidade de Capitu é sempre intencional. Seu poder de reflexão sempre mais consequente, nítido e repetido, é também um sinal de sua determinação ao atingir seus objetivos, no caso livrar Bentinho do seminário e casar-se com ele. Helena aparentemente forte diferencia-se das demais moças por ser, no fundo, um brinquedo de formata, que deu a elas duas famílias opostas, dois pais e dois destinos inconciliáveis. Capitu de fato diferenciava-se pelas forças de temperamento.

Casmurro não está aqui no sentido que eles lhes dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. Dom veio para por ironia, para atrair-me fumos de fidalgo. Tudo por estar cochilando! Também não achei melhor título para minha narração se não tiver outro daqui até o fim do livro, vai este mesmo." (Do título, "capítulo um".).

Não volta, responde o conselheiro. Helena ficou séria. " Não Volta? Por quê?" "tua mãe disse ontem que papai está no Céu" Heleno levou as mãos aos olhos donde lhe rebentaram lágrimas copiosas uma nuvem passou-me pelos olhos... tentei dar alguns passos, entrar no jardim, dizer quem era e exigir minha filha.

Os músculos não corresponderam à intenção, sentir fraqueza nas pernas, achei de bruços quando dei acordo de mim, volvi de novo os olhos para o lugar onde os vira ali estavam, mas a atitude era diferente. O conselheiro erguera-se tendo nos braços Helena, que já não chorava. (Helena, pg.136).

3.2- Caráter como interação personagem–autor

Segundo Bakhtin o caráter exclusivamente pelo ângulo da relação que nele se estabelece entre personagem e autor, descartamos a análise dos elementos estéticos da estrutura do caráter, uma vez que ele não tem relação direta com o nosso problema. Por isso apresentaremos uma estética minimamente completa do caráter.

Denominamos caráter uma forma de correlação entre autor e a personagem, que realiza o designo de criar o todo personagem como indivíduo determinando, e note-se que esse designo é fundamental, desde o início a personagem nos é dada como um todo, desde o início o ativismo do autor se movimenta nas fronteiras essenciais dela, tudo é percebido como um elemento de caracterização da personagem tem função do caráter, tudo se resume e visa a responder a pergunta: Quem é ela? É evidente que aqui se dois planos de percepção dos valores dois contextos

logicamente assimilativos (um dos quais engloba cronologicamente e supera o outro)

- 1) O horizonte da personagem e o significado vital ético cognitivo de cada elemento (do ato, do objeto) nesse horizonte para a própria personagem;
- 2) O contexto do autor contemplador, no qual todos esses elementos se tornam características do todo personagem, adquire significado que determina e restringe à personagem (a vida resulta em um modo de vida) o autor é crítico (como autor, claro);
- 3) Em cada momento de sua criação usa de todos os privilégios de sua relação à personagem. Ao mesmo tempo, nessa forma de inter-relação a personagem é mais independente, mais viva consciente e obstinada em sua diretriz lógica e puramente vital da personagem e o traduz para a linguagem da estética, para cada momento do ativismo-vivo da personagem ele cria uma determinação transcrita a em toda parte entre a relação do autor e a personagem é de índole tensa, substancial e de princípio.

Segundo Bakhtin o caráter é uma forma de correlação entre autor e personagem e este caráter pode-se notar numa sutileza na construção de Capitu que faz Helena com seus paradoxos entre equitação e geometria, com o eixo esquemático de seu único segredo vital, e com tudo mais, torna-se uma personagem um tanto pueril, Capitu é eficaz e sobressai Helena em suas manipulações referente aos adultos.

CONCLUSÃO

As personagens femininas de Machado de Assis na posição social da mulher no Rio de Janeiro do século XIX, bem como as marcas do Machado da segunda fase na construção dos romances da primeira e vice-versa.

Nos romances de Machado, é revelado claramente a existência de dois mundos distintos entre si, porque são orientados segundo normas e códigos diferentes para um e outro, homem e mulher.

Capitu é descrita em linguagem de passaporte "morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina queixo largo." Do ponto de vista moral ela representa um mistério, já que como visto anteriormente seu retrato foi traçado por um homem que não entendeu bem, Mas é possível também que fosse apenas uma mulher que soube encantar o marido a ponto de prejudicar o equilíbrio da vida.

Já Helena não era bom sair sozinha a cavalo, pois poderia ser vítima de "um ato desatenção". Ir à casa de um homem solteiro desacompanhada era uma afronta.

O casamento é visto como aspiração máxima para a mulher é compreensível que Machado tenha estabelecido uma relação de conflitos das personagens com o envolvimento amoroso e o casamento. Aliás, um conflito ameno, já que o autor, de visão masculina, não permite que as figuras femininas transgridam abertamente os limites impostos pela sociedade.

Referências Biográficas

Bosi, Alfredo, 1936 – Historia Concisa da Literatura Brasileira/ Alfredo Bosi_ 43. Ed. _ São Paulo: Cultrix,2006

Costa, Pedro Pereira da silva. A Vida dos Grandes Brasileiros – 5 / Machado de Assis/ texto Pedro Pereira da Silva Costa supervisão deste volume: Afonso Arinos de Mello Franco/ São Paulo: Editora Três Ltda. 2003.

Coutinho, Afranio, 1911 – Introdução à Literatura no Brasil/ Afranio Coutinho _ 16. Ed. _ Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1995

D' Incao, Maria Angela. O amor Romantico e a Familia Burguesa , In_____.(org), Amor e Familia no Brasil . São Paulo: Contexto, 1989

Dom Casmurro, Machado de Assis 2008, 2 edição Editora Escala Educacional – SP

Entrevista com Alfredo Bosi (Portal.mec.gov.br)

Faoro, Raymundo , Machado de Assis, A Piramide e o Trapezio. Brasiliana_ V.356_ São Paulo: Companhia Editora Nacional,1974

Helena Ano 2008 – Machado de Assis 2º Edição. Editora Ciranda Cultura – SP

Marisa Lajolo, 1988 - Literatura Brasileira Comentada Machado de Assis - Editora Nova Cultura –São Paulo

Mihail Bakntin – A Alma Estetica da Criação Verbal Editora Martins fontes São Paulo 2003

Pesquisa realizada do TCC Juliana Primi 2008 - As Mulheres de Machado / Condição feminina nos romances da primeira fase de Machado de Assis.

Pensador. uol.com. br/autor/machado_de_assis/

Anexo F — Artigo de A2

Resumo

Neste artigo temos como objetivo discutir o dialogismo na obra os Sertões buscando investigar quais as obras e autores que serviram de referencia para Euclides da Cunha.

Num contexto marcado pelos princípios: evolucionista, determinista e positivista, partilhando os pressupostos da inferioridade da raça e o consequente prejuízo para a população do Brasil, Euclides da Cunha dialoga com princípios introduzidos de outros países.

A análise do discurso será fundamentada Com Bakhtin, dialogismo e construção de sentido, Marxismo e filosofia da linguagem; Michel Foucault, A ordem do discurso; Patrick Charaudeau, linguagem e discurso.

Visamos buscar o modo como os sertanejo e jagunços são figurados na obra e a quem pertence esse diálogo.

ABSTRACT

In this article we attempt to discuss the work on dialogism Sertões order to investigate what works and authors that served as a reference for Euclides da Cunha.

In a context marked by the principles: evolutionary, deterministic and positivist, sharing the assumptions of racial inferiority and the consequent harm to the population of Brazil, Euclides da Cunha principles introduced dialogues with other countries.

Discourse analysis will be based with Bakhtin, dialogism and construction of sense, Marxism and the philosophy of language, Michel Foucault, The order of discourse; Patrick Charaudeau, language and speech.

We aim to seek the way the backcountry and gunmen are figured in the work and who owns this dialogue.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como princípio analisar o dialogismo de Euclides da Cunha na obra *os Sertões* e seu contexto histórico marcado por ideias positivistas, que não conseguiram condicionar o pensamento do escritor que utiliza-se de sua arte para protestar e denunciar forças opressoras da sua época.

2. FUNDAMENTOS DO DISCURSO

Foucault, Michel (1996), no livro "A ordem do discurso", aborda a questão da formação discursiva e como ela se forma e se comporta, além da verdade do discurso que obtém condição de verdade absoluta, mediante a ocultação do sujeito do discurso. As leis, aceitas e respeitadas, são exemplos dessa ocultação, tida como verdade, pois o enunciador é uma instituição, desta forma o discurso apresenta-se redistribuído e controlado (Por formas de poder e repressão), ou seja, o discurso só existira de acordo com a verdade de outro discurso, todavia, supõe Foucault que essa instituição seja duas replicas oposta a uma mesma inquietação: diante do que é o discurso em sua realidade material, diante da existência transitória, inquietação de sentir diante do discurso poder e perigo, supor lutas, vitórias [...]" (p. 8-9).

Para Foucault o discurso ainda que pouca coisa sofre interdição, revelando assim sua ligação com o desejo e o poder, segundo ele existem três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade que não cessa de modificar-se sendo que as maiores interdições são as regiões da sexualidade e as da política: "como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente e neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica[...]" (p.10)

Para Eni P. Orlandi, além de transmissor de informação, o discurso também é caracterizado por ser um processo de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetividade, e de construção da realidade entre outros...

Segundo ele a linguagem serve para comunicar e para não comunicar sendo a relação de linguagem, de sujeitos, de sentidos e seus efeitos, múltiplos e variados. Segundo Orlandi, Discurso é o efeito de sentidos entre os locutores, sendo que não se pode confundir com fala na

continuidade da dicotomia língua e fala, pois não se trata de opô-lo a língua como sendo ela um sistema onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso como a fala ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, com suas variáveis.

O discurso é regular, de seu funcionamento é possível apreender-se com a não oposição entre o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo e o processo ao produto, pois faz outro recorte teórico que relaciona discurso e língua, não sendo o discurso livre de condicionamentos linguísticos ou determinações históricas, e nem sendo a língua fechada em si sem falhas e equívocos.

Os sistemas linguísticos nessa perspectiva não se afastam o semântico, pois ele é a condição material de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos.

A língua é a condição de possibilidade do discurso, ainda assim a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva, pois as sistematicidades acima referidas, não existem sob a forma de um bloco homogêneo de regras organizadas, a relação é de concentração não havendo separação estável entre eles. A análise situa-se marcada pelo fato de a noção de leitura ser posta em suspenso tendo a questão de sentido como fundamental.

Na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido e isso só acontece por se inscrever na história.

Para trabalhar o sentido como algo em si, mas "relação a".

Segundo Canguilhem (1980) a análise do discurso reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: a teoria da sintaxe e da enunciação, da ideologia e a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.

A articulação dessas três regiões nos estudos do discurso é que resulta na posição crítica em relação à noção de leitura e interpretação que problematiza a relação do sujeito com o sentido (da língua com a história) assumido nos anos 60.

Segundo Orlandi, toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue nessa circunstância, segundo ele, Althusser escreve sobre a leitura de Max, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da psicanálise, Barthes considera a leitura como escritura, Foucault propõe a sua arqueologia.

Segundo Eni P. Orlandi, a leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em prescrições teóricas, propiciando a abertura de um espaço para a disciplina análise do discurso, pois teoriza a interpretação colocando-a em questão, sendo que neste sentido, a análise do discurso diferencia-se da Hermenêutica, visando a compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentido, analisando os próprios gestos de interpretação, considerada por ela atos de o domínio simbólico, pois interveem no real do sentido. A análise do discurso trabalha os limites da interpretação e seus mecanismos como parte dos processos de significação, não procura sentido verdadeiro através de uma "chave" de interpretações, mas sim por método de construção de dispositivos teóricos, não havendo atrás do texto nenhuma verdade oculta, mas sim gestos de interpretação que o analista com seu dispositivo deve ser capaz de compreender.

Orlandi propõe que se distingue a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. Segundo ele a inteligibilidade refere o sentido à língua, a interpretação é o sentido pensando-se as outras frases do texto e o contexto imediato.

A análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentido para o sujeito sendo que dessa compreensão implica em explicitar como o texto organiza os gestos interpretativos que relacionam sujeito e sentido, produzindo-se assim novas práticas de leitura. Segundo

ele, diante do dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e outra parte que deriva da sustentação no rigor do método e no alcance do discurso, sendo de sua responsabilidade a formulação da questão que se desencadeia a análise, e de acordo com a questão formulada, mobilizar conceitos que outro analista não mobilizaria em face de suas outras questões.

Uma análise distingue-se da outra por mobilizar conceitos diferentes, tendo por isso resultados cruciais na descrição dos materiais.

Um mesmo analista formulando questões deferentes poderia mobilizar conceitos e recortes distintos e variados.

Segundo Orlandi, essa é a causa de distinguirem teoria da interpretação, tal como tematizaram e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise, embora já individualizado em uma análise específica. Dai diz-se que o dispositivo teórico é o mesmo, mas o dispositivo analítico não, pois o que define sua forma é: A questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise. Segundo Orlandi, o fato de a pergunta ser de responsabilidade do pesquisador faz com que essa responsabilidade o leve a organizar sua relação com o discurso, levando-o à construção de seu dispositivo analítico e as opções por esse ou aquele procedimento com os quais ele se compromete na resolução de sua questão, logo, seu trabalho com a interpretação, sua prática de leitura, tem a forma de seu dispositivo analítico.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa converge para a Análise do Discurso e a fundamentação teórica do dialogismo encontrado na obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha.

Inicialmente abordaremos como se constitui o dialogismo, e sua ideologia, a forma como é referenciado o nordestino o jagunço e a referencia com o dialogismo da obra.

4. VIDA DO AUTOR E ANÁLISE DA OBRA

A vida do escritor Euclides da Cunha, pose-se dizer que se deu em torno da República.

Desde jovem ele se pautou por este ideal. Quando cadete na escola militar, tramou com os amigos um protesto contra a monarquia, mas agiu sozinho, o que lhe valeu o desligamento da escola. Seu caso tomou proporções públicas, seu nome circulou para fora do quartel e ele foi convidado por Júlio Mesquita para escrever em O Estado de S. Paulo. Alguns anos depois, já instalado a nova forma de governo, recebeu o convite do mesmo jornal para fazer a cobertura da luta que se travava em Canudos, e que, para muitos era um foco monarquista na titubeante República, ainda em seus primeiros passos. E foi essa experiência, que se revelaria com intensidade para Euclides, que ele descreve em Os Sertões, obra que tirou de um relativo anonimato e o alçou à categoria de escritor. Vale ainda dizer que conheceu Ana Emília Solon Ribeiro.

A República surge assim na vida do futuro escritor como uma ideia fixa, que começa a se delinear já na adolescência, nas aulas de história e nas leituras que fazia no tempo em que estudava no colégio Aquino, no Rio de Janeiro, e que viria a pautar suas ações e seu trabalho. Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha nasceu no dia vinte de Janeiro de 1866, na fazenda Cantagalo, região serrana no vale do rio Paraíba do Sul, na província do Rio de Janeiro, segundo seu biógrafo Roberto Ventura, em Euclides da Cunha: esboço biográfico (Companhia das letras, 2003). Por essa época, seu pai, Manuel Rodrigues Pimenta da Cunha, que era contador, trabalhava havia algum tempo nas fazendas da região, onde conhecera Eudóxia Alves Moreira, mãe de Euclides.

O autor foi o primeiro filho do casal; um ano depois, veio Adélia. Mas a saúde da mãe e também a do seu primogênito não eram das melhores: ambos eram portadores de tuberculose. Pouco tempo depois, em 1869, quando a família já havia se mudado para a outra cidade, Conceição da Ponte Nova, Eudóxia morreu aos vinte e sete anos. Essa paisagem da serra fluminense e o falecimento da mãe marcaram a formação do escritor:

"Voltava-se para a natureza para se consolar da morte da mãe e da difícil instabilidade de sua infância e juventude, em que teve de trocar por inúmeras vezes de casa e de colégio".

Euclides viveu em várias cidades: Teresópolis, São Fidélis, Rio de Janeiro, Salvador e novamente Rio de Janeiro. "Passou por no mínimo cinco cidades e por seis colégios em pouco mais de dez anos, até ingressar na escola Militar na Praia Vermelha".

Depois da morte da mãe, ele e sua irmã passaram a viver com os tios maternos Rosinda e Urbano Gouveia em Teresópolis. Mas mais uma vez a morte estava no caminho: tia Rosinda falece e as duas crianças se mudam para São Fidélis onde vão morar com outros tios maternos, Laura e Cândido José de Magalhães Garcez. Depois de uma rápida passagem pela Bahia, terra de seu avô, que havia sido próspero traficante de escravos, Euclides acaba mudando-se para o Rio de Janeiro, onde estudaria em várias escolas, principalmente na escola Aquino, quando começou a escrever seus primeiros poemas, sobre influxo das leituras dos poetas românticos, com predileção por Fagundes Varela e Castro Alves. Também foi nesse colégio que ele teve aulas de matemática com Benjamin Constant, positivista republicano.

Euclides da Cunha passou a se interessar pelos escritores românticos franceses, sobretudo por Victor Hugo, com seu romance *Quatre-Vingttreize*, no qual ele aborda "o período em que a Revolução Francesa foi dominada pela Convenção e pelos líderes jacobinos como Saint-Just". Nesse romance, Hugo ainda falava da guerra da Vendéia, quando camponeses católicos se voltaram contra republicanos e revolucionários. A "Vendéia" apareceria em mais de uma ocasião nos artigos de Euclides da Cunha como peça comparativa com a situação brasileira logo depois da proclamação da República.

Em 1886, o jovem estudante conseguiu passar nos exames para a Escola Militar da Praia Vermelha, onde voltaria a ter aulas com Benjamin Constant. A escola naquele momento era um centro de irradiação de ideias positivistas e evolucionistas, que traziam a crença na evolução da humanidade e reforçavam a certeza do fim próximo da Monarquia. Foi

nesse ambiente que Euclides pôde dar vazão a seus estudos e seu interesse pelo destino político do país.

Foi lá também que ele realizou seu primeiro protesto contra o regime monárquico. Isso se deu em 1888, quando se anunciou a chegada do republicano Lopes Trovão, que retornava da Europa. Os estudantes queriam participar das manifestações de rua contra a monarquia.

O general Clarindo de Queiróz, indignado com a postura dos cadetes, tentou proibi-los.

Para que a proibição fosse acabada, marcou para o mesmo dia das manifestações uma inspeção das tropas pelo então ministro da Guerra, Tomás Coelho. O ambiente estava tenso, pois também havia descontentamento geral quanto à política das promoções do Exército.

Quando o ministro estava fazendo a inspeção, Euclides saiu de formação e tentou quebrar seu sabre nos joelhos. Como não conseguiu, atirou a arma aos pés do ministro.

Agiu sozinho, sendo levado a enfermaria, pois segundo seus superiores ele estava alterado, depois seguiu para o hospital militar do morro do Castelo e por fim ficou detido na fortaleza de Santa Cruz. O jovem foi obrigado a trancar sua matrícula na escola com a alegação, segundo os médicos, de "excitação nervosa motivada por desordens da nutrição e de funcionamento do cérebro". Foi uma forma de livrar Euclides do enforcamento pelo ato de rebeldia.

Seu protesto acabou chegando aos jornais e seu caso foi discutido no Congresso.

O clima estava quente entre o Exército e o governo. Para Euclides, no entanto, esse ato lhe rendeu o primeiro convite para escrever em A Província de São Paulo (que depois passaria a se chamar O Estado de São Paulo). Em seus artigos ele atacara o imperador e a família real e pregara a implantação da República no Brasil.

Ele só retornara ao exercito após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. No dia seguinte, ele participara de uma reunião na

casa do Major Frederico Solon de Sampaio Ribeiro, um dos líderes republicanos, onde conheceu sua futura esposa, então com dezessete anos.

No dia dez de setembro do ano seguinte os dois se casaram. Uma relação que foi tumultuada e causou a morte do escritor, muito tempo depois.

Naqueles primeiros anos de República e de casamento, ele ficara dividido entre a vida doméstica e a política, que o atraía fortemente.

VIDA DE ENGENHEIRO

Os primórdios da República não foram nada fáceis. Em pouco tempo, Deodoro da Fonseca cai em um golpe que Euclides acompanhou de perto e apoiou, e entra o marechal Floriano Peixoto. Logo depois, vem a Revolta da Armada, que exigia novas eleições.

Corria o boato de que o sogro de Euclides teria participado ao lado dos revoltosos da Marinha, Sólon acaba sendo preso. Para o jovem engenheiro que concluíra seu curso na Escola Superior de Guerra, a situação era difícil: estava dividido; de um lado a família, do outro sua defesa do governo de Floriano. O próprio sogro chegou a dizer em carta que Euclides era "imprestável".

Com Ana, Euclides teve dois filhos: Solon que nasceu em 1892 cujo nome era uma homenagem ao avô; e Euclides, o Quidinho que nasceu em 1894. Com sua formação de engenheiro ele começa a trabalhar primeiro como professor de física na Escola Militar do Rio, e depois como engenheiro sempre "sob o manto protetor do Estado".

Em casa a vida começou a ficar tensa com Ana, muitas brigas motivadas pelas próprias disputas políticas que afetavam a vida familiar, principalmente depois da prisão do pai de Ana.

As desavenças aumentaram quando o casal passou a residir em Campanha, no interior de Minas Gerais. Euclides que escrevera uma carta ao jornal Gazeta de Notícias protestando contra a execução dos

prisioneiros políticos, criticando o governo de Floriano, foi transferido para essa pequena cidade mineira, como uma espécie de “exílio disfarçado”, Euclides era muito irritadiço com explosões frequentes, o que colaborou para deterioração do relacionamento com sua mulher.

Depois da passagem por Campanha, muda-se para o estado de São Paulo e procura se firmar na carreira de engenheiro, trabalhando na Superintendência de Obras Públicas, onde ficara até 1903. É a época de trabalhos em cidades do interior, como São Carlos do Pinhal e São José do Rio Pardo. Durante sua vida, o escritor “enfrentou inúmeras dificuldades trazidas pelas sucessivas viagens e pelos limitados vencimentos que mal cobriam o orçamento doméstico”. Mesmo depois do sucesso de *Os Sertões*, a situação não modificou muito, e seu pai chegou a lhe escrever espantado com o tipo de vida que Euclides levava, Mantinha sua colaboração na imprensa e em 14 de março de 1897 ele escreveu um artigo sobre a Guerra de Canudos, no qual falava da derrota da expedição de Moreira César no embate com os jagunços de Antônio Conselheiro. O artigo rico em detalhes sobre a região chamava-se “A nossa Vendéia”. Para o engenheiro, Canudos representava uma conspiração monárquica, opinião que era corrente e que Euclides só reviu depois, percebendo que a motivação de Antônio Conselheiro não fora política, mas sim mística e religiosa, quando escreveu sua grande obra. Foi por causa desse artigo que Júlio Mesquita o convidou para cobrir a guerra para o Estado de São Paulo.

Mesquita conseguiu que Euclides tenente reformado fosse nomeado adido junto ao Estado-Maior do ministro de Guerra. Como dizia o jornalista em carta ao ministro Carlos Machado Bittencourt, Euclides era talentoso e queria “prestar serviços à República e preparar elementos para um trabalho histórico”. Assim, Mesquita obteve com sua influência que o escritor mandasse reportagens de dentro do campo de batalha, diferencial importante para seu jornal. E foi assim que Euclides partiu a bordo do Espírito Santo, levando suas cadernetas onde anotaria todos os detalhes do combate, e desenhando as vistas e paisagens de Canudos. Essas anotações seriam a fonte de suas reportagens, mas também de *Os Sertões*.

A viagem tirava Euclides de certo estado de apatia em que vinha levando a vida, principalmente depois dos anos agitados da proclamação da República.

Ele agora estava de volta à ativa, pesquisava e escrevia e até mesmo espantava os outros jornalistas pelo asseio, sempre bem vestido, mesmo nas trincheiras da batalha. Ele pôde acompanhar os últimos dias de Canudos, chegando a entrar no arraial no dia 29 de setembro daquele ano, "presenciou pouco menos de três semanas de luta, ao todo dezoito dias de 16 de setembro até 3 de outubro". Euclides tomou diversas fontes como relatórios do governo e da igreja, artigos de jornais, obras históricas, depoimentos e diários de participantes, bem como anotações de poemas populares, Euclides pôde recompor a biografia de Antônio Conselheiro, o surgimento de Canudos e relatar a história da Guerra.

No livro, ele denunciara as atrocidades da campanha militar em Canudos, como a degola de prisioneiros e o comércio de mulheres e crianças. No entanto não o fez em suas reportagens já que sua situação era delicada: ele estava lá como adido ao Estado-Maior. Certamente voltou da guerra com a ideia de escrever *Os Sertões*. Boa parte do livro foi redigida nos três anos que morou em São José do Rio Pardo, assim que retornou da Bahia.

Conta-se que ele escrevia no próprio canteiro de obra, "numa pequena barraca de folhas de zinco, à sombra de uma paineira, à beira do rio" enquanto fiscalizava a obra de reconstrução de uma ponte metálica.

VIDA DE ESCRITOR

O livro chegou as livrarias no começo de dezembro de 1902, data que pode marcar a própria mudança na vida de Euclides: de engenheiro e jornalista, ele passou a ser reconhecido como grande escritor. Em pouco tempo, mais da metade da edição, cerca de 600 exemplares tinha sido vendida.

Os Sertões já ganhava as páginas dos jornais, com artigos de críticos importantes, José Veríssimo que elogiava a empreitada de Euclides, mas

fazia reparos quanto a linguagem muitas vezes técnica, e outras tantas rebuscada. Em três anos o livro havia tido três edições, o que era um sucesso para a época. Graças a esse resultado ele acabaria sendo eleito para a academia Brasileira de Letras em 1903, e tomaria posse no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Ainda embalado pela fama, aceitou uma nova viagem, desta vez para o coração da Amazônia. Em 6 de agosto de 1904 foi nomeado chefe da comissão brasileira de reconhecimento do Alto Purus, encarregado de fazer o levantamento cartográfico das cabeceiras do rio, palco desde 1902 de conflitos entre tropas peruanas e seringueiros brasileiros. Deixou a família morando no Rio de Janeiro.

Seus ensaios sobre a Amazônia foram reunidos nos livros: *Contrastes e confrontos* (1907) e *A margem da história* (1909). Um dado importante sobre essa viagem é que Euclides Da Cunha denunciou o trabalho semiescravo nos seringais do Acre, em artigo publicado na revista *Kosmos*.

Porém se sua vida profissional seguia as aventuras do pesquisador do homem que anotava tudo o que via, obsessivamente, com interesse renovado, a vida familiar com suas longas ausências, tinha transformado Saninha, como ele chamava a mulher, envolvera-se com um jovem cadete, Dilermando de Assis – e pelo que se sabe, os próprios filhos tinham conhecimento do caso. Quando Euclides voltou, ela estava grávida – mas não do escritor. O menino que viveria apenas sete dias foi mesmo assim registrado como filho legítimo de Euclides. A vida do casal, porém já havia encerrado – Ana ainda teria outro filho em 1907 com Dilermando que o escritor também registraria como sendo seu (na idade adulta, Luís, este filho abandonaria o nome de Euclides e assinaria “Ribeiro de Assis”).

O fim dessa história foi trágico. No dia 15 de agosto de 1909. Numa manhã chuvosa, Euclides com 43 anos seguiu para a modesta casa onde moravam Dilermando e seu irmão Dinorá Cândido de Assis, na estrada Real de Santa Cruz, na Piedade.

Os dois jovens eram cadetes e atiravam bem. “Vim para matar ou morrer”. Teria dito o escritor e começou a atirar. No tiroteio ele foi atingido por

quatro balas e morreu. Dilermando também tomou quatro tiros, mas sobreviveu. Dinorá tomou um tiro no ombro, mas depois ficou parálítico e acabou se matando.

A tragédia não terminaria aí: alguns anos depois , quando Dilermando já estava casado com Ana, Quidinho filho preferido de Euclides com 22 anos tentara vingar a morte do pai. Mas Dilermando o matou com um tiro à queima roupa.

4. ANÁLISE DA OBRA

Seguindo a filosofia determinista geográfica, Euclides Rodrigues da Cunha, estruturou *Os Sertões* em três partes: A Terra, O Homem, e a Luta. Interpretou a evolução geológica da terra, retratando o conflito entre a terra e o mar, (dominação do mar pela terra) que assim como na miscigenação do homem, formam três minerais diferentes, com o predomínio de uns sobre outros, ou a combinação de todos formando os traços variáveis da fisionomia da terra cujo resultante são as massas gnaissegraníticas tornando altas as paisagens que tanto encantam e iludem os forasteiros, contrastando com a heterogeneidade do homem.

Segundo Euclides da Cunha, a terra como um majestoso palco, justifica todos os exageros descritivos do gongorismo de Rocha Pita às extravagâncias de Henrique Thomaz Buckle.

As variações no tipo étnico dos sertanejos divergem das variações da terra no fator exuberância. O meio físico, as condições históricas podem ser adversas ou favoráveis no entrelaçamento dos tipos diferenciando-os nos atributos físicos e psíquicos.

"O meio físico ou cósmico não age diretamente, não age exteriormente, mas sim por intermédio do meio interno, fisiológico ou psicológico. A ação faz-se exercer, através do aparelho vegetativo e do sensorial, sobre as funções do organismo. São os alimentos, os tóxicos, introduzidos no seio da economia viva; são as impressões sensitivas, recebidas pelas terminações nervosas periféricas e recolhidas aos órgãos centrais do sistema nervoso, onde se projetam sob a forma de sensações para elaboração do pensamento. É o pão, é o veneno, é a ideia." (Araújo Lima, 1975, pg. 16)

Apesar de Euclides da Cunha descrever todas variáveis da fórmula, não acredita ser possível desvendar todas as incógnitas.

Baseava-se no determinismo de Henrique Thomaz Buckle, historiador inglês, nos conceitos historicistas de Hippolyte Taine e no cientificismo de Darwin, influências hegemônicas da sociedade da época. Segundo ele, a questão étnica era um problema que exigiria muitas investigações, pois estava somente delineado.

Em 1910 foram publicados no Brasil os primeiros trabalhos sobre considerações eugênicas da Inglaterra, como um meio de impedir diversos problemas sociais como o alcoolismo, doenças sexualmente transmissíveis e degeneração física e mental da raça.

“No passado a crença de que as raças humanas possuíam diferenças biológicas substanciais e bem demarcadas contribuiu para justificar a discriminação, exploração e atrocidades. Ao longo dos tempos, esse infeliz conceito integrou-se a trama da nossa sociedade, sem que sua adequação ou veracidade tenham sido suficientemente questionadas.” (Sergio D.J Pena, 2008, PG.7).

Os nossos silvícolas com suas particularidades antropológicas podem ser considerados oriundos de velhas raças autóctones da nossa terra, esclarecendo assim a origem indígena, cuja pesquisa converge para a definição de sua psicologia.

Os outros dois elementos formadores alienígenas: O negro Banto e o negro Cafre, segundo ele, foram submetidos à análise de sua religiosidade por Nina Rodrigues.

Acredita que independentemente de qual seja o ramo africano trazido para o Brasil, trouxeram também suas particularidades de Homo Afér, ou seja, impassível e preguiçoso, reflexo de uma civilização organizada pelo homem branco e sua visão eugenística decorrente do contexto social e histórico do século XIX. Com esta proposição, Euclides deixa evidente a marca da ciência evolucionista da época, segundo as quais se acreditava na graduação do estágio primitivo do homem.

"A seleção telúrica não pode deixar de ser compreendida, em última análise, como uma modalidade da clássica seleção natural, hipótese em que fundamenta, com a concorrência vital, a doutrina transformista de Darwin. Porque a seleção natural concebida pelo grande naturalista inglês, pressupõe uma eliminação dos menos aptos na luta pela vida, deve-se admitir que a ação eliminatória se processasse em face de outros seres, todos sujeitos aos fatores de destruição, climáticos ou telúricos" (Araújo Lima, 1975, p. 11)

O determinismo geográfico foi à base para fundamento das questões étnicas raciais, Cunha levantou questões geográficas e culturais da região e do Brasil, contribuindo dessa forma, com sua habilidade de engenheiro militar, ou seja, o meio físico e as condições históricas reagem sobre os tipos de diferentes formas intermediando os entrelaçamentos dos elementos. Euclides considerou estas alternativas para a formação dos atributos físicos e psicológicos dos tipos antropológicos. Segundo Ratzel e Vidal de la Blache:

"As indagações sobre a influência do meio deslocam-se, do terreno ondulatório das suposições e hipóteses, para o campo mais estável em que se propõe o problema das relações recíprocas entre a terra e o homem".

"A geografia deixa de ser meramente descritiva, passa a adotar os novos métodos das ciências naturais; deixa de ser a descrição da terra para ser a ciência da terra". "Surge a geografia humana". (...) (Araujo lima, 1975, p.15).

Segundo ele, não basta aplicar ao Negro Banto, ao Indo-guarani e ao Branco o conjunto de lei antropológica de Brocas, pois sendo ela abstrata e irreduzível, não contribuiria em nada para reduzir ou extirpar a ação da raça mais numerosa e forte, sendo este fator contrário a combinação binária que evidencia três agentes diferentes ligados a variações da história e dos climas, porém somente orientando-nos a busca da verdade, pois modifica-se como todas as outras leis, à pressão dos dados objetivos. Metáfora que nos evidencia a flexibilidade da lei segundo interesses eugênicos.

(...) É uma regra que nos orienta apenas no indagarmos a verdade. Modifica-se, como todas as leis, à pressão dos dados objetivos. Mas ainda quando por extravagante indisciplina mental alguém tentasse aplicá-la, de todo despeada da intervenção daqueles, não simplificaria o problema. (Os Sertões, 2010, p. 91).

Segundo Euclides, a região Sul e Norte é separada pelas diferenças geográficas e pelas tendências e diferenças históricas, uma sociedade diferente da outra, porém com a mesma administração: os donatários feudais.

Sendo que, o povo do Sul são mais vigorosos e heterogêneos, por haver maior divisão do trabalho o que evidencia o progresso contrastando com o Norte, menos desenvolvido devido à natureza menos fecunda, agrupamentos dispersos e desconexos, submetidos à mesma rotina indeterminada dos interesses dos coronéis naquela época, sendo no norte a história mais teatral, porém menos eloquente.

Mesmo no período da luta contra os holandeses acampavam separadamente em suas tendas: os negros de Henrique Dias os índios de Felipe Camarão e os Portugueses de João Fernandes Vieira. Colaboravam separadamente entre si as três raças formadoras.

Os conflitos na orla dos sertões, o drama de Palmares convergem contra o batavo (Cunha, 2010, p. 105)

A força no temperamento dos que rompia, o mar tinha novo componente na força da terra, era de fácil adaptação. O homem sentia-se mais forte, deslocado apenas o teatro dos grandes cometimentos, adaptava-se facilmente. Alterava-se melhorando.

Pelo fato de o sertão ser inacessível pelo mar, o agregado colonial tinha a possibilidade de chegar ao nosso tempo inalterado. Dessa forma Euclides evidencia o pensamento de Herbert Spencer, “a influencia das condições do meio com o homem”, sem haver diferenças entre os colonizadores de um ou de outro lado, pois em todos sobressaem os mesmos elementos que segundo ele, era o desespero de Duarte Coelho; donatário de Pernambuco: “Piores qua na terra que peste”, Duarte usou esta fala ao se referir aos degredados que vinham para o Brasil na época da colonização sem mulheres e aqui multiplicaram prodigiosamente.

(...) A própria miscigenação deve ser analisada em relação à circunstância de que todos os contingentes alienígenas eram constituídos principalmente por homens que tinham de disputar as mulheres da terra, as índias. É sabido quanto foi insignificante a proporção de mulheres brancas vindas para o Brasil. Nessas condições, recaiu sobre a mulher indígena a função de matriz fundamenta geralmente fecundada pelo branco (Ribeiro, Darcy, p. 210).

Os mamelucos são o resultado dos cruzamentos entre tribos, cujo Euclides da Cunha caracteriza como paulistas filhos do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e regiões do sul, instituindo-se como um tipo autônomo, aventureiro, rebelde, livre aparência de dominador da terra libertando-se da tutela afastando-se do mar e dos galeões da Capital investindo com os sertões desconhecidos traçando a história das bandeiras...

Os que rompiam o mar fortaleciam-se aqui, pois a terra era propícia a novos delitos.

No litoral imperava a cobiça estrangeira, a serra “desdobra-se como uma cortina de baluarte” que os forasteiros sentiam-se em segurança embatido com a ânsia dos Cavendish e dos Fenton, piratas de Santos.

A abertura no alto das muralhas separava os índios que se localizavam no topo das escarpas do colonizador que chegava pelo litoral: era um isolador histórico e étnico

Conclusão

Euclides Rodrigues da Cunha foi um Intelectual com visão muito além de seu tempo, que apesar de todas as teorias experimentais ou cientificista ou até mesmo racistas de sua época, conseguiu ser sensível ao sofrimento do sertanejo denunciando as atrocidades sofridas por eles, cumprindo assim a função social histórica da literatura ainda que dialogando com escritores de seu contexto histórico, fugiu do condicionamento, embasando sobre a função social.

Referencias:

- ABRIC, Jean – Claude. O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.) AS representações sociais (pp. 155-171). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- Bakhtin, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1992.
- Foucault, Michel. A ordem do discurso. São Paulo. Loyola, 2011.
- Orlandi, Eni. P.. Análise de Discurso. São Paulo. Ponte, 2010.
- Holanda, Sergio de Buarque. Raízes do Brasil, Rio de Janeiro, 1902.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. Dialogismo e construção de sentido, 2011.

Anexo G — Artigo de A3**RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo estudar o Romantismo fora de seu período histórico, contextualizando-o diacronicamente. Dessa forma, levar os estudantes do último ano do curso fundamental e do ensino médio a identificarem semelhanças do Romantismo, com outras expressões artísticas até os dias atuais. No caso específico, traçamos um paralelo entre os poemas e autores daquele movimento literário com as letras e compositores da música popular brasileira no transcorrer das décadas.

Palavras-chave: Romantismo, Música Popular Brasileira, Ensino, Poesia.

ABSTRACT

The article aims of studying Romanticism outside its historical period, by means of contextualizing it diachronically therefore it leads the students of both the final year of elementary school and the junior high school to identify similarities of Romanticism, with other artistic expressions up to the present day. In this specific case, we draw a parallelism between the poems and authors of that literary movement with the lyricists and composers of the Brazilian popular music in the course of decades.

Key-words: Romanticism, Brazilian Popular Music, Education, Poetry.

INTRODUÇÃO

O objetivo primeiro desse trabalho é aproximar os estudos literários à realidade dos alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio motivando esses jovens a lerem e estudarem os autores, obras e escolas literárias. Rompendo com a prática do ensino de literatura dissociada de sua realidade, mas levando os alunos a compreenderem e entenderem tais obras e autores, a partir de uma contextualização das obras e estilos literários, isto é, atualizando-as à época e vivência atual. Nesse aspecto, nada mais emblemático e desafiador do que a escola Romântica. Tida como um estilo ultrapassado e morto há pelo menos um século. Podemos nos perguntar, o que esse movimento literário e seus autores poderiam impactar ao estudante informático de hoje? Assim, outras perguntas que se colocam, também, são: Por que falar em Romantismo nos dias de hoje? O Romantismo morreu? O Romantismo não é mais o mesmo? Esses questionamentos levam a algumas reflexões. Há uma atitude, um modo de ser, um comportamento romântico dicionarizado como: "modo de ser do que é muito sentimental, sonhador, etc..." (Houaiss, dicionário da Língua Portuguesa).

Essa atitude, inevitavelmente é confundida com o **Romantismo**, movimento estético, artístico e filosófico iniciado no século XVIII na Europa e que oficialmente estendeu-se por quase todo o século XIX. Sendo introduzido no Brasil em 1836, com a publicação da Revista Niterói por Gonçalves de Magalhães e estendendo-se até 1881 com o lançamento dos primeiros romances naturalistas e realistas; *O Mulato* de Aluísio Azevedo, e *Memórias póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis. Todavia, deixando fortes influências, segundo alguns estudiosos (que veremos adiante) até os dias atuais.

E que influências são estas? Esta é a questão que abordaremos nesse trabalho. Uma das hipóteses é que as modinhas e serestas pode ter tido um papel fundamental da estética do Romantismo nas canções brasileiras. O processo de migração da poesia de salão das elites para as camadas mais populares do meio urbano, conforme explicaremos adiante nas referências dos críticos José Ramos Tinhorão e Antonio Cândido, podem ter gerado as correspondências e ecos do Romantismo que identificamos nas letras das canções da música popular brasileira contemporânea.

Voltando aos nossos alunos podemos dizer que muitos desconhecem a releitura que se faz do Romantismo nas canções atuais, e é isso que vamos demonstrar por meio de uma análise comparativa da vida e obra de poetas do Romantismo brasileiro com os cantores e compositores mais representativos da trajetória da música popular brasileira.

1. Conceito de Escola Romântica

Para estabelecer nossa análise comparativa e correspondências da poesia romântica brasileira do século XIX com as letras da música popular brasileira contemporânea, é preciso antes de tudo conceituar o que seja Romantismo. Para esse fim recorreremos ao estudo de dois conceituados críticos e estudiosos de nossa literatura; Afrânio Coutinho e Antônio Cândido. No ponto de vista de Coutinho, o Romantismo é:

O movimento estético, traduzido num estilo de vida e de arte, que dominou a civilização ocidental, durante o período compreendido entre a metade do século XVIII e a metade do século XIX. Conforme concepção de história literária sintética, é um movimento conjunto e unificado, com características gerais e comuns às várias nações ocidentais, elementos positivos e negativos no plano das idéias, sentimentos e formas artísticas, e, no dizer de Wellek, a mesma concepção da literatura e da imaginação poética, a mesma concepção da natureza e suas relações com o homem, o mesmo estilo poético, formado de imagística, símbolos e mitos peculiares. (Coutinho, 1995. p.140)

Na concepção de Antonio Cândido:

"Para a estética romântica, todavia, o equilíbrio dos termos se altera; importam agora a natureza e o artista" (...) "Paralelamente se altera o conceito de natureza. Em vez de ser, como para os neo-clássicos, um princípio, uma expressão do encadeamento das coisas, apreendido pela razão humana, que era um de seus aspectos, torna-se cada vez mais, para os românticos, o mundo, o cosmos, a natureza física cheia de graça e imprecisão, à qual se antepõe um homem desligado, cujo destino vai de encontro ao seu mistério." (...) **"Um romântico, Musset, afirmou em verso famoso que os poemas mais belos eram os desesperados, os que chegavam ao extremo de despojar-se da consciência estética para surgirem como pura expressão psicológica"** (Candido, 2009. p.342)

Ao analisarmos esses dois trechos, observamos que o Romantismo é a expressão livre do artista diante da vida e do mundo, sua expressão do ser e da natureza partindo de uma manifestação de extravasamento dos sentimentos. E, para entendermos melhor o que levou os românticos a terem essa interpretação da vida e do mundo, os mesmos autores nos informam em seus compêndios que

na Escola Romântica os escritores são movidos por uma reação contrária ao antropocentrismo do Renascimento e o racionalismo do Iluminismo.

Historicamente, veremos que apesar de ter nascido na Alemanha o Romantismo se consolidará a partir da Revolução Francesa, que teve por ideário o Iluminismo com sua vertente filosófica da Razão, proposta pelo filósofo alemão Immanuel Kant. Os iluministas preconizavam uma interpretação do homem, da vida e do mundo mais científica e objetiva. Todavia, outra vertente desse mesmo Iluminismo, liderada pelo filósofo francês Jean Jaques Rousseau, indicava um caminho mais voltado para o "sentimento" com sua consagrada concepção do "bom selvagem", qual seja, o "homem é bom, o meio é que o corrompe" e que encontra no pensamento romântico o seu ideário de gosto pela natureza e a solução de seus conflitos existenciais pela religiosidade ou outra forma de ir-se ao "encontro do mistério".

Outro aspecto é que, condenando as regras e o modelo rígido do Classicismo, então em voga, os poetas românticos optaram pela liberdade total, tanto na forma, quanto na temática, influenciados em parte pelo barroco literário, segundo Antonio Cândido e J. Aderaldo Castello (1976):

"... o Barroco se lança à renovação dos temas, inspirado pelas contradições da realidade interior do homem em face da sua condição e da sua própria natureza, e expressa numa linguagem carregada de elementos sensoriais" (p.203)

(...)

"O Romantismo retoma e amplia essa atitude, com a vantagem da liberdade formal e com o sentimento vibrante da contemporaneidade. Torna possível o enriquecimento da expressão com a soma variada das aspirações, ansiedades e contradições interiores, no tom pessoal que exprime o mundo individual do artista. Por isso mesmo, ele se apresenta verdadeiramente como um criador"(p.203)

Como dissemos, para expressão de sua lírica desligada das regras do Classicismo, o autor romântico busca a liberdade e espontaneidade na sua criação, resultando, com isso, importantes e novas formas poéticas, "verdadeiramente como um criador".

2. Breve histórico do Romantismo Europeu

O Romantismo surge, precisamente, na Alemanha com a publicação do livro *Os sofrimentos do jovem Werther* de J.Wolfgang Goethe. Esse romance

calcado em forte conteúdo sentimental deflagra uma onda de suicídio por parte dos jovens, pela identificação ou imitação, do personagem Werther, que ao final da história se mata, pelo amor não correspondido da jovem Charlote.

A partir daí, outros romances históricos dando relevo aos personagens *heróis* com sua coragem, abnegação e estoicismo vão sendo escritos. Na Alemanha, Schiller publica *Os Salteadores* e *Guilherme Tell*. Na Inglaterra surge Walter Scott com o célebre herói Ivanhoé; surge também Lord Byron, um autor que se confunde um pouco com um personagem romanesco pelo seu modo de vida desregrado e libertino, e daí surge a sua poesia ultra-romântica. Na França, é onde o Romantismo por seus autores Lamartine, Victor Hugo, Musset, Alexandre Dumas, expandem com muita força o Romantismo para o resto do mundo, notadamente o Brasil.

3. O Romantismo no Brasil

No Brasil, especialmente a poesia, é marcada por esses ventos românticos vindos da Europa e seguindo essa linha romântica vão aportar no Brasil as três tendências significativas do Romantismo quais sejam: a primeira-geração – **nacionalista ou indianista** voltada ao passado histórico em busca de uma identidade nacional e que no Brasil teve sua motivação no índio por ser o elemento nativo da nossa terra, daí essa afirmação nacionalista. Como iniciadores dessa geração estão Domingos José **Gonçalves de Magalhães** (1811-1882) com *Suspiros poéticos e saudades* e *A Confederação dos Tamoios* e o pintor e poeta Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879) com uma coleção de poesias líricas as *Brasilianas* e um longo poema épico o *Colombo*. Todavia, quem veio consolidar essa geração nacionalista foi Antonio **Gonçalves Dias** (1823-1864), seus principais poemas indianistas são: *I-Juca Pirama*, *Marabá*, *O canto do Piaga*, *Canção do tamoio* e o inacabado poema épico *Os timbiras*, além do célebre poema *Canção do exílio*.

A segunda-geração é a do **ultra-romantismo**, também denominada de **mal-do-século**, iniciada na Inglaterra por Lord Byron, geração essa, firmada no egocentrismo, pessimismo, negativismo, amor/paixão e que aqui no Brasil encontrou em Manuel Antônio **Álvares de Azevedo** (1831-1852) a sua própria encarnação literária.

As principais obras de Álvares de Azevedo, impregnadas dessas características, são *Lira dos Vinte Anos* e *A Noite na Taberna*. Outro destacado poeta dessa geração é **Casimiro José Marques de Abreu** (1839-1860). Sua poesia voltada para o nostálgico, a infância e o amor adolescente irrealizado, encontrou receptividade à época por essas características. O seu poema de maior repercussão foi "Meus oito anos", do livro: *Primaveras*. Outro poeta dessa segunda geração, mas com uma obra transitando pela primeira geração e tido por alguns estudiosos como poeta de transição da segunda para a terceira geração foi Luís Nicolau **Fagundes Varela** (1841-1875). Biograficamente esse poeta insere-se no mal-do-século pelos infortúnios de sua vida pessoal. Inadaptado à vida urbana, e boêmio ao extremo, presenciou a morte da jovem esposa e do filho, ao qual dedicou um poema elegíaco em versos decassílabos intitulado "Cântico do Calvário". Algumas das suas obras são: *Vozes da América*, *Cantos Meridionais* e os *Cantos do Ermo e da Cidade*, *Anchieta ou Evangelho nas Selvas* e *Cantos Religiosos*.

A terceira geração, chamada de **Condoreirismo ou Abolicionista**, tem como seu maior representante o "poeta dos escravos" Antônio Frederico de **Castro Alves** (1847-1871). Castro Alves nos poucos anos que viveu teve uma vida atribulada de inconstantes paixões amorosas, o que o motivou a realizar versos as amadas desmistificando-as e tornando-as reais de "carne e osso" diferentemente dos amores platônicos dos ultra-românticos. Alguns estudiosos o consideram por isso um precursor do realismo. Mas, suas obras mais conhecidas e consagradas são as que tratam do abolicionismo, influenciado pela literatura social de Victor Hugo (autor de *Os miseráveis*).

4. A poética romântica e suas influências

Dada a conceituação de Romantismo, as suas origens e a sua introdução no Brasil, passamos a delinear as motivações de possíveis influências românticas ou ecos do romantismo estabelecidos dentro da cultura e da vida brasileira através da música popular.

Fundamentando-nos mais uma vez em um dos nossos maiores estudiosos do Romantismo brasileiro o crítico Antônio Cândido que expõe em seu *O Romantismo no Brasil* (FFLCH/USP, 2004):

"No Brasil, a modinha se associou de maneira durável à poesia erudita, e já no começo do século XIX corriam musicados muitos versos de Tomás Antônio Gonzaga, acontecendo o mesmo dali por diante com a obra da maioria dos nossos poetas (até, podemos dizer, a atual MPB – Música Popular Brasileira)."

(grifo nosso).

(...)

O Romantismo levou ao máximo esta tendência, enchendo o século XIX de poesia cantada, que assim fez chegar ao povo textos dos poetas mais importantes, que de outro modo se teriam difundido muito menos em país de pouca instrução e hábitos reduzidos de leitura. Ainda hoje é freqüente ouvirmos canções tornadas anônimas pela incorporação ao patrimônio popular, cujas letras são versos de Castro Alves, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu. (p.83/84)

José Ramos Tinhorão, um autorizado estudioso da nossa música popular brasileira em sua *História Social da Música Popular Brasileira* no capítulo: "Os poetas românticos e a canção seresteira", considera igualmente que essa contribuição de popularização da poesia romântica através da música determinou o gosto romântico por esse gênero e paralelamente transformou essas canções, até então, tidas como manifestações eruditas produzidas e apreciadas por uma minoria, numa ampla manifestação cultural de um povo iletrado, como relata:

"Esse encontro dos poetas eruditos letristas de canções de rua com os músicos populares (ou com os de salão e do teatro musicado atraídos pelo estilo popular) estava destinado a marcar, na área dessa primeira canção de massa, de caráter nitidamente citadino, o advento de um novo sistema de criação: a parceria." (...) "letristas e músicos saídos da classe média urbana passaram a procurar a colaboração de tocadores anônimos com talento criador" (p.129)

Dentro dessa *evolução histórica*, colocamos a questão, o Romantismo não estaria se sedimentando no imaginário popular, fazendo com que as canções advindas desde então, fossem se contaminando dessa estética? Essa é a hipótese levantada por nós e na qual tomamos algumas fases da Música Popular Brasileira desde os anos de 1930, 40, 50 com a chamada "Era do Rádio", passando pelos anos 60 da Bossa Nova, Jovem Guarda e a chamada MPB, chegando aos dias atuais aonde destacaremos as cantoras e compositoras Ana Carolina e Ângela Rô Ro, essas, fortemente identificadas com a expressão de sentimento e emoção num estilo passional como a vida e a obra dos poetas românticos.

5. Pontos de contato

Como dissemos, no período entre os anos de 1930, 40 e 50, com as canções difundidas na chamada "era de ouro do rádio" que tinham como intérpretes e compositores: Orlando Silva, Silvío Caldas, Francisco Alves, Noel Rosa, Orestes Barbosa, Ângela Maria, Emilinha Borba, Marlene e outros. Dentre as canções dessa época destacamos "Chão de Estrelas" (Silvío Caldas e Orestes Barbosa) "Tu pisavas no astros distraída" tendo a amada como uma mulher inacessível ou relacionada com um amor utópico uma das características do romantismo. Em outro enfoque da tendência romântica destacamos o emocionalismo e a exaltação dos sentidos. Aqui, tomamos como exemplo a canção "Adeus" (*Cinco Letras Que Choram*), que fez grande sucesso na época, nas vozes de Francisco Alves e Orlando Silva comparando com o poema de Álvares de Azevedo: Adeus, Meus Sonhos.

ADEUS (CINCO LETRAS QUE CHORAM) (Silvío Neto)

Adeus, adeus, adeus
Cinco letras que choram
Num soluço de dor
Adeus, adeus, adeus
É como o fim de uma estrada
Cortando a encruzilhada
Ponto final de um romance de amor
Quem parte, tem os olhos rasos d'água
Ao sentir a grande mágoa
Por se despedir de alguém
Quem fica, também fica chorando
Com o lenço acenando
Querendo partir também

ADEUS, MEUS SONHOS! (Álvares de Azevedo)

Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro!
Não levo da existência uma saudade!
E tanta vida que meu peito enchia
Morreu na minha triste mocidade!

(...)

Que me resta, meu Deus? Morra comigo
A estrela de meus cândidos amores,
Já que não levo no meu peito morto
Um punhado sequer de murchas flores!

Aqui podemos constatar não só a mesma temática do *Adeus* como palavras e versos com aproximação de sentido, na canção o "adeus" são cinco letras que "choram"; no poema o eu poético se expressa "eu pranteio e morro". Embora por motivações diferentes, o cantor chora o abandono da amada; o poeta os sonhos não realizados, mas ambos vislumbram um mesmo fim para as suas desilusões: a morte. O poeta apresenta a frase "*Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro!*" enquanto que no cantor temos: "*Quem fica, também fica chorando / querendo partir também.*"

Mais adiante nos anos de 1960, inseridos dentro do chamado movimento da Bossa Nova, compositores como Johnny Alf (Eu e a brisa), Carlos Lyra e Vinícius de Moraes (Minha namorada), Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal (O barquinho), Newton Mendonça e Antonio Carlos Jobim (Desafinado), Sérgio Ricardo (O nosso olhar), resgataram naquele momento de grandes transformações sociais com o progresso acelerado, um sentimento mais a *flor da pele*, mais sentimental. Podemos identificar como um dos grande "românticos" dessa época o poeta e compositor Vinícius de Moraes, seus poemas assim como suas letras de música popular inspiradíssimas abordam comumente a temática do amor, exemplificamos aqui com a canção "Eu sei que vou te Amar", composta em parceria com seu constante parceiro Tom Jobim.

EU SEI QUE VOU TE AMAR
(Vinícius de Moraes e Tom Jobim)

Eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida eu vou te amar
Em cada despedida eu vou te amar
Desesperadamente, eu sei que vou te amar
E cada verso meu será
Prá te dizer que eu sei que vou te amar
Por toda minha vida
Eu sei que vou chorar
A cada ausência tua eu vou chorar
Mas cada volta tua há de apagar
O que esta ausência tua me causou
Eu sei que vou sofrer a eterna desventura de viver
A espera de viver ao lado teu
Por toda a minha vida

VINÍCIUS DE MORAIS (BIOGRAFIA)

Vinícius de Moraes (19/10/1913 – 09/07/1980) nasceu no Rio de Janeiro foi diplomata, dramaturgo, jornalista, poeta e compositor morreu em São Paulo. Poeta lírico era conhecido como "poetinha" atribui-se que o apelido foi dado por seu parceiro Tom Jobim. Notável boêmio era inveterado fumante e apreciador de uísque, amante incorrigível tornou-se também conhecido pelos seus muitos casos amorosos (nove casamentos) e pelos muitos poemas e canções dedicados às suas amadas e a mulher em geral como símbolo da beleza humana, é sua a polêmica frase: "as feias que me perdoem, mas beleza é fundamental", consagrou-se mundialmente com a canção Garota de Ipanema;

"olha que coisa mais linda
mais cheia de graça
é ela menina
que vem e que passa
num doce balanço
a caminho do mar"

Segundo o pensador russo Mikhail Bakhtin *"Em relação ao homem, o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas"* (p.318) Daí, constatarmos a recorrente busca da expressão do amor na busca desse dialogismo de falar ao sentimento do outro na poética literária ou nas letras de música popular. O pensador russo ainda nos sinaliza essa característica com o seguinte pensamento:

"A configuração de objeto da imagem do homem não é mera materialidade. Pode-se amá-lo, ter compaixão dele, etc. e, o mais importante, pode-se (e deve-se) entendê-lo. Na literatura de ficção (como na arte em geral), há reflexo de subjetividade até nas coisas mortas (correlacionadas com o homem). (p.318)

A partir desse conceito introduzimos nessa trajetória a "subjetividade" de outros românticos dentro de uma faixa etária mais jovem, como foi o caso do período da chamada Jovem Guarda. Segundo Rui Martins, estudioso desse movimento e autor do livro *A Rebelião Romântica da Jovem Guarda*, expõe o seguinte:

Daí, ser bastante correta a designação de **rebelião romântica** para o atual movimento de adolescentes e jovens. É uma rebelião, no sentido da oposição natural dos moços aos adultos, externada na adoção de novos padrões de roupas e de apresentação pessoal.(...) Surpreendentemente, os líderes dessa juventude parecem aspirar, inclusive, ideais de pureza que os adultos se revelaram incapazes de manter. (...) A desagregação familiar das grandes cidades não passou despercebida aos jovens. Eles assistiram e assistem com desgosto que seus mentores não praticam os preceitos que lhes querem impingir (p.26)

Caracterizando-se dessa forma o mesmo descontentamento e rebeldia dos românticos contra os padrões comportamentais da sociedade estabelecida. Dessa fase vamos encontrar como líderes desse movimento os compositores e cantores Erasmo e Roberto Carlos e a cantora Wanderléia a "Ternurinha", além de outros participantes como Ronnie Von (Meu Bem!), Martinha (Eu daria Minha Vida) e muitos outros. Esse movimento foi marcado pelo programa televisivo da TV Record (1965), com o nome Jovem Guarda. De Erasmo e Roberto Carlos exemplificamos as canções: Emoções, Detalhes e "Como é grande o meu amor por você"

"Nem mesmo o mar
Nem as estrelas
Nem mesmo o céu e o infinito
Não é maior que meu amor
Nem mais bonito"

Identificamos, ainda, influências do Romantismo em alguns compositores e cantores da nossa música popular na chamada MPB – Música Popular Brasileira, corrente inserida nos anos de 1960 paralelamente com a Jovem Guarda, porém com um viés mais social, com engajamento político, tanto nas canções como na atitude contestatória, devido ao conturbado momento político pelo qual o país estava passando há uma enorme produção de músicas sociais.

Entre os compositores e interpretes talentosos e consagrados destacam-se Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Paulinho da Viola, Elis Regina, Simone, Rita Lee, Geraldo Vandré, Edu Lobo, Ivan Lins, Vitor Martins, Gonzaguinha, Belchior e são tantos dessa “era dos festivais” que a lista seria inumerável. Das canções chamadas de protesto, são muitas que poderíamos fazer uma análise comparativa com os momentos sociais do Romantismo, escolhemos para análise um poema e uma canção que pela abrangência de sua problemática social estende-se até hoje; muitas foram as canções que falaram da ditadura e da falta de liberdade de expressão, mas, finalmente a democracia, às duras penas, foi conquistada no país.

Todavia, as desigualdades sociais continuaram, especialmente para uma maioria de origem africana. Levando em conta que, só recentemente os negros estão tendo a oportunidade de ascenderem socialmente devido as políticas de ações afirmativas, como cotas no estudo, bolsa família e outras. Mas, até então, nos anos 60, era impensável tais procedimentos daí, a canção **Upa, Neguinho** de Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri interpretada magistralmente por Elis Regina; canção a qual fazemos um paralelo com o contundente e doloroso poema de Castro Alves **Tragédia no Lar**.

TRAGÉDIA NO LAR

Castro Alves

Nã senzala, úmida, estreita,
Brilha a chama da candeia,
Nã sapê se esgueira o vento
E a luz da fogueira ateia.

Junto ao fogo, uma africana,
Sentada, o filho embalando,
Vai lentamente cantando
Uma trana indolente,
Repassada de aflição
E o menino ri contente...
Mas treme e grita gelado,

Se nas palhas do telhado
Ruge o vento do sertão.

Se o canto pára um momento,
Chora a criança imprudente...
Mas continua a cantiga...
E ri sem ver o tormento
Daquele amargo cantar.
Ai! Triste, que enxugas rindo
Os prantos que vão caindo
Do fundo, materno olhar.
E nas mãozinhas brilhantes
Agitas como diamantes
Os prantos de seu penar...

UPA, NEGUINHO

Edu Lobo e G. Guarnieri

Upa, neguinho na estrada
Upa, pra lá e pra cá,
Virge, que coisa mais linda,
Upa, neguinho, começando a andar.

Upa, neguinho, na estrada
Upa, pra lá e pra cá,
Virge, que coisa mais linda,
Upa, neguinho, começando a andar,

Começando a andar,
Começando a andar.
E já começa apanhar...

Cresce, neguinho, e me abraça,
cresce e me ensina a cantar.
Eu vim de tanta desgraça,
Mas muito te posso ensinar
Mas muito te posso ensinar.
Capoeira, posso ensinar
Ziquizira, posso tirar.
Valentia, posso emprestar
Mas, liberdade, só posso esperar

Tanto o poema como a música, tratam da infância de crianças sofridas, mas que momentaneamente desconhecendo a dor, brincam indiferentes. No poema a criança brinca com as lágrimas da mãe "Agitas como diamantes / Os prantos de seu penar...". A canção, embora não explicita, pode ser também uma mãe que ensina os primeiros passos à criança, mas já sabendo que a caminhada será difícil.

6. Os românticos atuais

Deixando a "era do rádio" e dos anos 60, entrando agora na "era da Internet", nesse início de século XXI, como bem profetizou ironicamente o mestre Antônio Cândido:

"Temos uma certa relutância em considerar que o romantismo se estenda até hoje porque os compêndios nos falam muito das reações antiromânticas - parnasianismo, naturalismo - mas, no fim de 100, 200 anos, todos os gatos da literatura começam a ficar pardos. E eu tenho a impressão de que, no século XXI, se ainda houver professores e compêndios, os jovens vão ler: romantismo, período que começa com a Revolução Industrial e acaba com a Revolução Atômica." (Antônio Cândido. In: O ROMANTISMO, NOSSO CONTEMPORÂNEO. Resumo da aula inaugural de Antonio Candido no Depto. de Letras da PUC - RJ).

Dessa forma, verificamos que alguns temas são recorrentes ao Romantismo especialmente a chamada "dor de cotovelo" que continua expressiva na poética da música atual. Na qual, destacamos duas representativas cantoras/compositoras Ana Carolina e Ângela Ro Ro.

ANA CAROLINA (BIOGRAFIA)

Ana Carolina Souza, nasceu em 9 de setembro de 1974, Juiz de Fora – MG, fez o seus estudos no Instituto Granbery da Igreja Metodista a maior parte da vida. Iniciou o Curso de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde cursou por pouco tempo. Começou sua carreira cantando em barzinhos de Juiz de Fora e cidades vizinhas. Em 1997 foi para o Rio de Janeiro onde aos poucos foi consolidando sua carreira. Assumidamente bissexual, faz questão de referir essa condição em suas músicas, seguindo um estilo de letras com sentimento derramado e confessional como nos poemas românticos. Inicialmente tomaremos como exemplo a canção “Quem de nós dois” (Gianluca Grignani e Massimo Luca / Vers.: Ana Carolina e Dudu Falcão) embora seja uma versão, trata-se de uma música do seu último CD N9ve (grafado assim mesmo na capa) lançado em agosto de 2009, e que, é uma música representativa de todo o seu repertório pela temática e estilo poético com longas estrofes e versos irregulares na métrica. Outra razão na escolha dessa canção para a nossa análise comparativa com um poema do Romantismo literário foi a identidade do eu-poético de ambas, nos versos da canção há a percepção de uma situação de amor “impossível”. “*Quem de nós dois / vai dizer que é impossível/ o amor acontecer*”

E, essa comparação se dá quando sabemos que o poema escrito por Gonçalves Dias partiu da realidade também de um amor “impossível”, segundo apud Beth Brait in: *Literatura Comentada – Gonçalves Dias, seleção e estudos biográfico e histórico*:

O poema, de acordo com Antônio Henriques Leal, foi escrito em Lisboa, em 1854. Segundo Onestaldo Pennaforte, em nota incluída na Antologia dos Poetas Brasileiros da Fase Romântica, de Manuel Bandeira, o poema “Ainda uma Vez – Adeus!” foi inspirado em Ana Amélia Ferreira do Vale, apaixonado o poeta pede-a em casamento, recusado pela família da moça pela sua origem mestiça, o poeta não tem coragem de enfrentar os obstáculos e desiste do grande amor. Ao encontrá-la casualmente em Lisboa ela já está casada com outro. Daí, o poema “Ainda uma Vez – Adeus!” (p.57)

QUEM DE NÓS DOIS

(Gianluca Grignani e Massimo Luca / Vers.: Ana Carolina e Dudu Falcão)

Eu e você
Não é assim tão complicado
Não é difícil perceber

Quem de nós dois
Vai dizer que é impossível
O amor acontecer
(...)
Sinto dizer que amo mesmo
Tá ruim pra disfarçar
Entre nós dois
Não cabe mais nenhum segredo
Além do que já combinamos

No vão das coisas que a gente disse
 Não cabe mais semos somente amigos
 (...)

E cada vez que eu fujo, eu me aproximo
 mais
 E te perder de vista assim é ruim demais
 E é por isso que atravesso o teu futuro
 E faço das lembranças um lugar seguro
 Não é que eu queira reviver nenhum
 passado
 Nem revirar um sentimento revirado
 Mas toda vez que eu procuro uma saída
 Acabo entrando sem querer na tua vida

AINDA UMA VEZ – ADEUS!
 (Gonçalves Dias)

I

Enfim te vejo! – enfim posso,
 Curvado a teus pés, dizer-te,
 Que não cessei de querer-te,
 Pesar de quanto sofri.
 Muito penei! Cruas ânsias,
 Dos teus olhos afastado,
 Houveram-me acabrunhado,
 A não lembrar-me de ti!

XVII
 Adeus qu'eu parto, senhora;
 Negou-me o fado inimigo
 Passar a vida contigo,
 Ter sepultura entre os meus;
 Negou-me nesta hora extrema,
 Por extrema despedida,
 Ouvir-te a voz comovida
 Soluçar um breve Adeus!

Na discografia da artista, encontramos uma série de letras relacionadas ao amor incompreendido e um sentimento de abandono constante, é assim em:

PROBLEMAS

Qualquer distância entre nós
 Virou abismo sem fim

10 MINUTOS

Por que você não atende as minhas ligações?
 Sei que você tem lá suas razões

ERA

Eu, que não fico no meio, não começo e nem acabo
 Eu sou filho do amor, não de Deus, nem do diabo
 Na ciranda das canções eu me ponho a revezar

TORPEDO

Oh meu amor...
 Hoje eu mesma, venho aqui cantar meu samba
 Só me valer
 Dessa eterna, possibilidade de alcançar
 Pelas asas da canção

Essas e tantas outras nos remetem aos poemas da geração romântica com a temática do amor, da dúvida, da depressão e masoquismo, mesmo que às vezes em tom de ironia. O que não deixa de ser também uma marca dessa escola.

Ângela Ro Ro (Biografia)

Ângela Maria Diniz Gonçalves, mais conhecida como **Ângela Rô Rô** (o apelido *Rô Rô* vem da risada grave e rouca), nasceu no Rio de Janeiro em 5 de

dezembro de 1949, é cantora, compositora e pianista brasileira, lançou o primeiro disco em 1979, tendo por título seu próprio nome, obteve grande sucesso pelas canções nele contido como: "Gota de Sangue", "Amor, Meu Grande Amor" entre outras. Talvez a mais passional e autêntica romântica dos artistas brasileiras desde sua aparição no cenário artístico da nossa MPB. Tida como pessoa de temperamento forte e explosivo, abertamente favorável ao uso de drogas, e bebida, chegou a compor uma música "Meu Mal é a Birita", homossexual assumida mas, independente dos episódios de sua vida particular (tornada pública). Ro Ro consegue transformar esses desencontros em belíssimas canções e ao longo de sua carreira foram muitas: "Tola Foi Você", "Não Há Cabeça", "Me Acalmo Danando", "Agito e Uso", "Só Nos Resta Viver", "Renúncia", "Came e Case", "Querem Nos Matar", "Fogueira", "Gata", "Moleque", "Ninfa", "A Vida é Mesmo Assim", "Viciej em Você", "Compasso" e "Outono". Sempre com a temática da dor, do sofrimento, do entregar-se a vida "a cada segundo" como se fosse o último. Seu penúltimo CD saiu na virada do século, ano 2000, com o título *Acertei no Milênio*. A partir desse ano a cantora resolve parar com a vida desregrada, inicia uma dieta que a faz emagrecer 35 quilos. De 2004 a 2005 é convidada a ser apresentadora de um talk-show na tv a cabo Canal Brasil o programa chamava-se Escândalo. Só em 2007, lançou outro CD *Compasso*. "Compasso" é a canção que tomamos para a nossa análise comparativa, com poemas de "Se se Morre de Amor" Gonçalves Dias.

COMPASSO (Ângela Rô Rô e Ricardo Mac)	SE SE MORRE DE AMOR (Gonçalves Dias)
É o que pulsa o meu sangue quente É o que faz meu animal ser gente É o meu compasso mais civilizado e controlado Estou deixando o ar me respirar Bebendo água pra lubrificar Mirando a mente em algo produtor Meu alvo é a paz! Vou carregar de tudo vida afora Marcas de amor, de luto e espora Deixo alegria e dor ao ir embora Amo a vida a cada segundo Pois para viver eu transformei meu mundo Abro feliz o peito, é meu direito!	Se se morre de amor! – Não, não se morre Quando é fascinação que nos surpreende De ruidoso sarau entre festejos; Quando luzes, calor, orquestra e flores Assomos de prazer nos raíam n'alma, Que embelezada e solta em tal ambiente No que ouve, e no que vê prazer alcança! (...) Amor é vida; é ter constantemente Alma, sentidos, coração – abertos Ao grande, ao belo; é ser capaz d'extremos, D'altas virtudes, te capaz de crimes! Comprender o infinito, a imensidade, E a natureza e Deus; gostar dos campos, D'aves, flores, murmúrios solitários; Buscar tristeza, a solidão, o ermo, E ter o coração em riso e festa; E à branda festa, ao riso da nossa alma Fontes de pranto intercalar sem custo;

Conhecer o prazer e a desventura No mesmo tempo, e ser no mesmo ponto O ditoso, o misérrio dos entes: Isso é amor, e desse amor se morre!

Em Ângela Ro Ro unimos as gerações tomando um poema representativo como esse de Gonçalves Dias "Se se Morrer de Amor" que caberiam bem numa canção de Ro Ro:

Amor é vida; é ter constantemente
 Alma, sentidos, coração – abertos
 Ao grande, ao belo; é ser capaz d'extremos,
 D'altas virtudes, té capaz de crimes!
 (...)
 E ter o coração em riso e festa;
 E à branda festa, ao riso da nossa alma
 Fontes de pranto intercalar sem custo;
 Conhecer o prazer e a desventura
 No mesmo tempo, e ser no mesmo ponto
 O ditoso, o misérrio dos entes:
 Isso é amor, e desse amor se morre!

Ou talvez fossem esses os versos de Gonçalves Dias?

É o que pulsa o meu sangue quente
 É o que faz meu animal ser gente
 É o meu compasso mais civilizado e controlado
 (...)
 Vou carregar de tudo vida afora
 Marcas de amor, de luto e espora
 Deixo alegria e dor ao ir embora

CONCLUSÃO

Diante dessa desprestiosa análise comparativa tentamos mostrar o quanto de Romantismo poético existe ainda em nossos dias, e são muitos os compositores que poderíamos citar nessa proposta. Propositadamente destacamos às autoras mulheres, fazendo um contraponto com o Romantismo literário que não evidenciou em seus estudos as mulheres poetisas de sua época.

Salientamos ainda que diferentes análises e visões são possíveis a respeito do Romantismo. Por exemplo, que, amores não correspondidos são encontráveis desde as cantigas de amor e de amigo (época medieval entre os

séculos XI e XII) escritas e cantadas por homens. Segundo José de Nicola in:
LITERATURA BRASILEIRA – Das Origens aos Nossos Dias:

"A vassalagem amorosa presente no Romantismo (século XIX) tem sua origem na Idade Média (bem como a idealização da mulher e do herói). Gonçalves Dias escreveu uma cantiga de amigo indianista: "Leito de folhas verdes"(p.59)

No entanto, o que pretendemos com este trabalho foi demonstrar que tal forma de expressão estética seguem os moldes do Romantismo. Daí a escolha de alguns dos compositores e compositoras que não só cantam, mas vivem e viveram visceralmente suas paixões, suas indignações com as injustiças sociais e as traduziram em suas canções.

E, é nessa cena social e cultural que as canções vão se fazendo espelho de uma época e de uma poesia cultivada lá atrás, daí: **O Velho Romantismo Novo**. Parafraseando Ana Carolina, "*não é que eu queira reviver nenhum passado, nem revirar um sentimento revirado*". Mas, como dizem os versos de Álvares de Azevedo:

"Mostra que o romantismo se descuida
E que a poesia sobrenada sempre
Ao pesadelo clássico do estudo." (p. 48)

Dessa forma podendo levar nossos alunos a verem a importância do estudo literário para o entendimento de suas vivências.

BIBLIOGRAFIA

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Afrânio, *Introdução à Literatura Brasileira*, 16º ed., Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1995. (p.140)

CANDIDO, Antonio, *Formação da Literatura Brasileira – Momentos Decisivos*, 12º ed., FAPESP, Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2009. (p.593).

CANDIDO, Antonio e CASTELLO, J.Aderaldo. *Das Origens ao Romantismo*, 7ª ed. rev, DIFEL, São Paulo, Rio de Janeiro, 1976. (p.203)

TINHORÃO, José Ramos, *História Social da Música Popular*, capítulo “Os poetas românticos e a canção sertaneira” (p.129)

NEGRÃO, Maria José da Trindade, *Nossos Clássicos – Álvares de Azevedo*, 3ª ed., Livraria AGIR Editora, 1969, Rio de Janeiro (p.48)

BAKHTIN, Mikhail, *Estética da Criação Verbal*, 1º Ed., Martins Fontes, 2003, São Paulo (p.318)

WEBGRAFIA

<http://groups.google.com.br/digital.source> (acesso em 03.09.2011)

CANDIDO, Antonio, opúsculo *O Romantismo no Brasil* (FFLCH/USP,2004) (p.83/84).

<http://4shared.com> (acesso em 24.01. 2012)

CANDIDO, Antonio. *O Romantismo, Nosso Contemporâneo*. Resumo da aula inaugural de Antonio Candido no Depto.de Letras da PUC – RJ. in: *Jornal do Brasil* de 19/03/88 –

pt.wikipedia.org/wiki/Ana_Carolina (acesso em 03.01.2012)

pt.wikipedia.org/wiki/Ângela_Rô_Rô (acesso em 03.01.2012)