

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**MARIA VANESSA DA SILVA SOARES**

**A POLIFONIA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS DE  
LETRAS**

**MACEIÓ-AL**

**2018**

MARIA VANESSA DA SILVA SOARES

**A POLIFONIA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS DE  
LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos

**MACEIÓ-AL**

**2018**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB4:1664

S676p Soares, Maria Vanessa da Silva.  
A polifonia em práticas de letramento acadêmico de alunos de Letras / Maria  
Vanessa da Silva Soares. – 2018.  
134 f.

Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.  
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal  
de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 105-111.  
Apêndices: f. 112-123.  
Anexos: f. 124-134.

1. Linguística aplicada. 2. Polifonia. 3. Letramento acadêmico. 4. Dialogismo.  
5. Discurso acadêmico. I. Título.

CDU: 81'33

Ata da 333ª Sessão da Defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

Ao segundo dia do mês de maio de 2018, foi instalada a 333ª banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, às 9 horas, nas dependências da Faculdade de Letras, a que se submeteu a discente **Maria Vanessa da Silva Soares** da área de concentração em LINGUÍSTICA, apresentando o trabalho intitulado "A POLIFONIA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS DE LETRAS", como requisito parcial para a obtenção do grau de MESTRA, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso os seguintes Professores Doutores: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (Orientadora – PPGLL/Ufal), Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (Ifal) e Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal) sob a presidência do primeiro. Analisando o trabalho, a Banca Examinadora atribui o conceito aprovado.

*Lúcia de Fátima Santos*

*Antônio Cícero de Araújo*

*Paulo Rogério Stella*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CONFERE CÓPIA ORIGINAL  
Em 08 / abril / 2019

*Johnny Lucas Calheiros*  
Programa de Pós-Graduação em  
Letras e Linguística-PPGLL/FALE/UFAL  
Johnny Lucas Calheiros  
Assistente em Administração  
Mat. SIAPE 0981387

*Miguel Oliveira, Jr.*  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Letras e  
Linguística  
Universidade Federal de Alagoas

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha vida aprendi que, enquanto sujeitos relativamente autônomos que somos, possuímos liberdade e capacidade suficiente para evoluirmos e nos constituirmos no mundo. No entanto, esse crescimento não ocorre de modo individual, privativo, ele depende da presença do outro, que nos traz um excedente de visão, nos complementa, provoca, incentiva, desafia, que nos transforma (BAKHTIN, 2016). Assim, além de reconhecermos a necessidade do outro, devemos reconhecer também a sua contribuição para a nossa constituição enquanto sujeitos, devemos ser gratos.

Nesse sentido, eu não poderia, de forma alguma, encerrar esta fase tão importante de minha vida sem agradecer e reconhecer a contribuição daqueles que se fizeram e se fazem presentes, ainda que indiretamente, durante todo esse tempo em que me dediquei a esta pesquisa, e que participaram da minha trajetória enquanto estudante-professora-pesquisadora, compartilhando os triunfos e os contratempos que nos reservam as batalhas que nos propomos a disputar.

Desse modo, agradeço a Deus, pela dádiva da vida, por me permitir vivenciar experiências enriquecedoras, ainda que nem sempre tão prazerosas, mas que me ensinaram a ter paciência, a sempre tentar observar os fatos por uma nova ótica, a me colocar no lugar do outro, a tentar aprender sempre com os obstáculos e vitórias. Foram essas experiências que me permitiram chegar até aqui.

Minha eterna gratidão a minha mãe, Maria de Lourdes, por todo o seu sacrifício por mim, pelo amor incondicional, pela paciência, pelos aconselhamentos, por compreender minhas ausências contínuas e pelo constante incentivo. Muito obrigada, mainha! A senhora é um exemplo de perseverança, de fibra, de mãe e, acima de tudo, um exemplo de mulher.

A minha irmã Joalice Azevedo, que cuidou de mim e sempre me ajudou, quer fosse aconselhando-me, quer fosse transportando-me à universidade para que não perdesse as aulas. Obrigada, minha irmã.

A minha amiga de toda uma vida, Jordana Viana, a quem tenho como uma irmã, que enfrentou comigo as aventuras da vida acadêmica, que me ajudou a manter o equilíbrio e o foco, a extravasar as emoções e a desopilar a mente. A amiga a quem posso recorrer a todo e qualquer momento, que diz as verdades que ninguém mais tem coragem de dizer, a amiga a quem a distância não separa e o tempo não apaga. A amiga a quem a vida fez irmã. Obrigada, Jobs.

Ao meu amigo Leandro Silva, um irmão que a vida me trouxe, pelo companheirismo de sempre, pelas risadas, pelos conselhos, por diversas vezes abrir mão de seu descanso para me ajudar. Por dividir comigo as alegrias e agonias da vida acadêmica e pessoal, por ouvir meus desabaços e reclamações, por sempre me fazer sorrir. Obrigada, Léo.

À Lívia Bulhões, amiga com a qual a Ufal me presenteou, por sua constante presença, carinho, preocupação. Pelas palavras doces e gentis que sempre teve para comigo, pela prestatividade que sempre demonstrou. Pela ajuda durante a graduação e, principalmente, durante o mestrado, anotando a matéria quando não pude assistir às aulas, mantendo-me informada sobre tudo o que acontecia, por me ajudar com a coleta de dados. Lívia, parte desta pesquisa é sua também. Muito obrigada, minha amiga.

À Cássia Gillania, uma amiga querida que descobri na Ufal, pela pessoa admirável e maravilhosa que é, sempre muito carinhosa, com palavras de alento e positividade. Pela paz e tranquilidade que transmite, pelo exemplo que dedicação e generosidade que sempre meu deu. Obrigada, Cássia.

À Lúcia de Fátima, minha querida orientadora, pelo apoio, por tudo quanto me ensinou, pela paciência, pelo profissionalismo e pela relação de amizade e companheirismo que vimos cultivando desde a graduação. Por ter me apresentado à Linguística Aplicada, área que aprendi a amar, por ter me ensinado o que é ser professora e pesquisadora, pelo seu compromisso com a educação de qualidade e por ser exemplo de ética e profissionalismo. Muito obrigada, Lúcia.

À Capes e à Fapeal, pelo financiamento da pesquisa sem o qual eu não teria condições de permanecer no curso.

Aos professores Paulo Stella e Antônio Cícero, por gentilmente aceitarem compor a minha banca de avaliação, pela disponibilidade, por sua leitura crítica, avaliação e sugestões enriquecedoras para a finalização deste trabalho.

Aos professores e alunos do PPGLL, pelas discussões e reflexões tão proveitosas. Obrigada a todos.

À professora Letícia, aos alunos da disciplina Leitura e produção de texto, por me permitirem adentrar a sala de aula e realizar a minha pesquisa, em especial aos alunos Isabela e Thiago, por gentilmente cederem seu tempo para participar da pesquisa, por contribuírem significativamente para a minha formação. Sem vocês esta dissertação não existiria. Obrigada.

A todos que compartilharam desta caminhada, que me acompanharam, participaram, aconselharam, que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada.

Com muito amor e carinho, dedico este trabalho à minha maravilhosa mãe, Maria de Lourdes da Silva, que sempre me incentivou a realizar os meus ideais, encorajando-me a enfrentar todos os momentos difíceis da vida; que se doou por completo e, inúmeras vezes, com dignidade e otimismo, abriu mão de seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, ensinando-me o quão profundo, precioso e sublime é o amor de mãe.

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.*

*Mikhail Bakhtin*



## RESUMO

A escrita é heterogeneamente constituída e atravessada por diversas vozes que permeiam as múltiplas práticas de letramento das quais os sujeitos participam nas diferentes esferas sociais. Contudo, a universidade preconiza a homogeneidade e a impessoalidade da escrita acadêmica, desconsiderando a natureza dialógica do discurso e dos sujeitos. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico, observando de que modo os alunos universitários mobilizam essas vozes para (re) construir os sentidos do texto. Para isso, utilizaremos como aporte teórico as reflexões dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; LILLIS, 1999) e das reflexões bakhtinianas, mais especificamente sobre dialogismo e polifonia (BAKHTIN, [1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; BAKHTIN, 2016), aliados à perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada. Nesta pesquisa, analisamos qualitativamente os textos de alunos ingressantes no curso de graduação em Letras da UFAL, produzidos em aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa. Os resultados até então obtidos revelam que, apesar da objetividade e impessoalidade exigidas no âmbito universitário, na escrita acadêmica os alunos se (re)apropriam de outras vozes, revelando a relação dialógica que estes mantêm com outros textos e vozes, evidenciando, assim, que a polifonia é fator constitutivo do discurso. Durante a produção dos textos, os universitários atuam como participantes ativos no processo de construção do conhecimento e, assim, imprimem ao texto as marcas de sua constituição letrada. Por meio desse resultado, compreendemos a importância de se conceber a sala de aula como um espaço discursivo, dialógico e polifônico, encaminhando os alunos para a reflexão e lhes propiciando uma compreensão expandida do mundo que os cerca.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Polifonia. Letramento Acadêmico. Dialogismo. Discurso Acadêmico.

## ABSTRACT

The writing is heterogeneously formed and crossed by different voices that permeate in multiple literacy practices which the subjects participate in different social spheres. Still, the university recommends homogeneity and impersonality in academic writing, disregarding the dialogical nature of speech and subjects. Thus, this work aims to reflect on the influence of literacy practices in the application of other voices in academic discourse, observing how the university students mobilize other voices to (re) build the senses of texts. To reach this objective, we will use theoretical reflections of the New Studies of Literacy (STREET, 1984, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; LILLIS, 1999) and of the Bakhtinian reflections, more specifically on dialogism and polyphony (BAKHTIN, [1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1977] 2014), together with the theoretical and methodological perspective of the Applied Linguistics. In this research, we analyzed qualitatively the texts of the licenciate course in letters at UFAL, produced during the discipline *Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa*. The results obtained so far indicate that, despite the objectivity and impartiality required in the university environment in academic writing, students (re) appropriate of other voices, revealing the dialogic relationship that they have with other texts and voices, thus demonstrating that the polyphony is constitutive factor of speech. During the production of texts, students act as active participants in the knowledge construction process and, thus, imprint in text their marks constitution own literacy. Through this result, we understand the importance of designing the classroom as a discursive space, dialogical and polyphonic, referring students to reflection and providing them an expanding understanding of the world around them.

**Keywords:** Applied Linguistics. Polyphony. Academic Literacy. Dialogism. Academic Speech.

## SUMÁRIO

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>10</b>  |
| <b>2</b>     | <b>A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO LETRAMENTO .....</b>                               | <b>15</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Letramento Acadêmico: a constituição de sujeitos letrados na universidade .....</b> | <b>20</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Gêneros Discursivos.....</b>  | <b>27</b>  |
| <b>3</b>     | <b>POLIFONIA: O JOGO DA PLURALIDADE DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO.....</b>        | <b>30</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>A Polifonia na Perspectiva de Bakhtin .....</b>                                     | <b>32</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>A Teoria Polifônica de Ducrot .....</b>   | <b>43</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>A Pluralidade de Vozes na Perspectiva de Authier-Revuz .....</b>                    | <b>44</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>A Polifonia sob a Ótica de Maingueneau.....</b>                                     | <b>46</b>  |
| <b>4</b>     | <b>O PERCURSO METODOLÓGICO DO DESVELAR DAS VOZES NO TEXTO ACADÊMICO.....</b>           | <b>48</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Caracterização da Pesquisa .....</b>  | <b>48</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>A Coleta de Dados.....</b>  | <b>50</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>O Curso de Graduação em Letras da Ufal.....</b>                                     | <b>55</b>  |
| <b>4.3.1</b> | <b>A Disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa .....</b>            | <b>56</b>  |
| <b>4.4</b>   | <b>A Professora Leticia .....</b>  | <b>57</b>  |
| <b>4.5</b>   | <b>Os Sujeitos da Pesquisa .....</b>   | <b>58</b>  |
| <b>4.5.1</b> | <b>O Aluno Thiago .....</b>  | <b>58</b>  |
| <b>4.5.2</b> | <b>A Aluna Isabela .....</b>   | <b>59</b>  |
| <b>5</b>     | <b>REFLETINDO SOBRE AS VOZES QUE SE ENTRECruzAM NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....</b>      | <b>61</b>  |
| <b>5.1</b>   | <b>Contextualizando os Eventos de Letramento da Disciplina.....</b>                    | <b>62</b>  |
| <b>5.2</b>   | <b>As Vozes que se Entrecruzam no Discurso de Thiago.....</b>                          | <b>63</b>  |
| <b>5.3</b>   | <b>As Vozes que se Entrecruzam no Discurso de Isabela .....</b>                        | <b>82</b>  |
| <b>6</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>99</b>  |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>103</b> |
|              | <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>119</b> |
|              | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>122</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de reflexões realizadas durante experiências vivenciadas em sala de aula em nossa atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras (Português) da Universidade Federal de Alagoas. Essas reflexões resultaram na publicação de artigos e na elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Um desses artigos produzidos (SOARES, MARIA, 2012) abordava a relação entre letramento e polifonia em relatos pessoais de alunos do ensino fundamental. A análise dos dados revelou que os textos dos alunos mobilizavam uma multiplicidade de vozes que os encaminharam para a reflexão e resultaram em uma compreensão expandida do mundo que os cerca. Esse fato, aliado às leituras, discussões, seminários e encontros semanais realizados no Pibid-Português acabaram por nos incitar o desejo de dar continuidade às discussões sobre letramento e polifonia. Após a conclusão do curso, período que coincidiu com a nossa preparação para a seleção do mestrado em Letras e Linguística, resolvemos reavivar esse desejo de refletir sobre letramento e polifonia, agora em outro plano, no ensino superior, trabalhando com o letramento acadêmico, já que a discussão sobre essa temática ainda é restrita no âmbito universitário, ao contrário do que ocorre com o letramento escolar que tem sido amplamente discutido e torna-se frequente questão de pesquisa na academia<sup>1</sup>.

No Brasil, o acesso ao ensino superior tem sido cada vez mais ampliado. Dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013) revelaram que, no ano de 2012, mais de dois milhões de alunos ingressaram na universidade. Infelizmente, esse número não se reflete no desenvolvimento da leitura e da escrita da maioria desses alunos. De acordo com dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), entre os anos de 2001 e 2011, o desempenho médio em leitura e escrita dos estudantes universitários diminuiu 14%, passou de 76% para 62% (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012). Os resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2012) mostraram que, no ano de 2011, 38% dos alunos com ensino superior não apresentaram o aprendizado adequado em leitura e escrita, ou seja, estes alunos não possuem o letramento condizente com seu nível de escolaridade, pois não conseguem

---

<sup>1</sup> Em uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em agosto de 2016, foram encontrados apenas 52 registros para o termo ‘letramento acadêmico’. Ao passo que a consulta ao termo ‘letramento’ gerou 3.143 registros, e ao termo ‘letramento escolar’ gerou 39.281 registros. Em uma consulta à Biblioteca Digital da UNICAMP, foram encontrados apenas 4 registros para o termo ‘letramento acadêmico’ e 180 registros para ‘letramento’. Apesar de assumirmos que a quantidade de trabalhos não necessariamente corresponde que a quantidade de trabalho não corresponde ao esgotamento de discussões sobre a temática, compreendemos esses dados quantitativos como um indício da premência do desenvolvimento de mais pesquisas sobre letramento acadêmico, tendo em vista o elevado crescimento do número de alunos com acesso ao ensino superior.

compreender e interpretar textos em situações usuais, ler, analisar e relacionar as partes de textos mais longos, comparar e avaliar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses.

A capacidade de exposição de ideias, discussão e aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, através dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, ensaio, artigo, entre outros), é que se espera de um estudante universitário. Entretanto, o que se percebe nas pesquisas que analisam a escrita acadêmica, como é o caso de Santos (2007), Fisher (2007) e Pasquotte-Vieira (2014), é que os alunos, tanto ingressantes quanto concluintes, apresentam dificuldades para se expressar na modalidade escrita da língua quer seja sobre questões de ordem microlinguísticas ou textual (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012).

Na tese de doutoramento realizada por Santos (2007, p. 199), intitulada *Produção de Textos na Universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*, a autora constatou que, durante a escrita e reescrita das produções, os alunos recorriam constantemente “à cópia, ao modelo, porque não sabiam que alternativas propor na escrita e na reescrita dos textos”.

Um dos motivos para que isso aconteça é a falta de conhecimento dos gêneros discursivos do âmbito acadêmico, em virtude da carência de um trabalho significativo de produção textual na universidade (SANTOS, 2007), além da crença de alguns professores na ideia equivocada de que o processo de apropriação da leitura e da escrita ocorre somente na Educação Básica, independentemente do gênero discursivo produzido, uma vez que estes não consideram a condição letrada dos alunos que ingressam na universidade (FIAD, 2011; MARINHO, 2010; FISHER, 2007). Como afirma Street (2010, p. 1) “adquirir letramento no colégio não significa saber lidar com o letramento na Universidade.”

Quando os professores universitários, e até mesmo os da educação básica, defendem que o letramento se finda com a aprendizagem e decodificação do alfabeto, estes deduzem que a mera leitura de um texto transforma o aluno em um leitor pleno que não necessita mais de aprendizado. Assim, esses professores isentam-se de realizar o trabalho pedagógico com escrita e leitura de maneira situada, privando os alunos de interagir com outros gêneros e saberes, de refletir, de usar a língua em seu cotidiano, de agir com criticidade.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem o letramento efetivo do aluno do ensino superior é imprescindível para o desenvolvimento das práticas sociais e para a inserção desse sujeito nos eventos de interação da cultura da qual ele faz parte. Atualmente, pesquisadores que adotam a perspectiva dos letramentos acadêmicos concebem o aluno como um participante ativo na construção do conhecimento. Assim, é de se esperar que ele se

comunique adequadamente através da oralidade e da escrita nos mais diversos contextos. Imagina-se que ele seja um aluno letrado em sentido amplo, além do domínio do sistema alfabético, pois o letramento engloba a alfabetização<sup>2</sup>, mas não se reduz a ela. O letramento do sujeito ocorre à medida que ele utiliza socialmente a leitura e a escrita, aprendendo-as em situações diversificadas. Esse é um fenômeno que vem sendo discutido no meio acadêmico desde a década de 1980 e tem se mostrado bastante pertinente ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita (KLEIMAN, 2005, 2007) embora encontre resistência por parte de uma parcela dos docentes.

A noção de letramento surgiu da necessidade que pesquisadores da linguagem, mais especificamente dos Novos Estudos do Letramento, sentiram de elaborar um conceito que estivesse ligado ao de alfabetização e que abrangesse os aspectos sócio-históricos da leitura e da escrita (SOARES, MAGDA, 2003). Em outras palavras, era necessário um conceito diferente do conceito de alfabetização, que incluísse as práticas escolares do uso de leitura e escrita, que extrapolasse os limites do sistema escrito e considerasse as práticas socioculturais de tal modalidade. A partir daí surgiu na literatura especializada o conceito de letramento que, segundo Kleiman (2005, p. 22), “refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola”.

A universidade constitui-se como uma agência de letramento, já que engloba uma grande variedade de modos discursivos e também mobiliza saberes em esferas nas quais há a preocupação com a função social dos gêneros textuais e com as práticas de leitura. É um espaço de construção, ensino e aprendizagem do conhecimento, no qual os sujeitos são formados como sujeitos sociais e onde circulam ideologias que refletem a multiplicidade de vozes sociais e, conseqüentemente, as relações de poder implícitas nas práticas de letramento, visto que estas são modos culturais de utilização da linguagem.

Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo entre a concepção de letramento enquanto práticas do discurso intrinsecamente ligadas aos aspectos sócio-históricos e ideológicos com a visão de linguagem como interação, desenvolvida por Bakhtin ([1979]<sup>3</sup> 2011<sup>4</sup>, [1978] 2014<sup>5</sup>), que a compreende como uma prática social cuja realidade material é a

---

<sup>2</sup> “[...] entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” (SOARES, MAGDA, 2003, p. 97).

<sup>3</sup> As datas entre colchetes indicam a data de publicação da primeira edição dos livros.

<sup>4</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.

<sup>5</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7. ed. São Paulo, Hucitec, [1978] 2014.

língua. O discurso, produzido na esfera do cotidiano, por sua vez, é concebido como uma prática social, manifestada através da linguagem, organizada por meio dos gêneros discursivos.

Nessa concepção, a leitura e a escrita são concebidas como processos dialógicos, construídos por sujeitos ativos em contextos historicamente situados. Bakhtin ([1929] 2010<sup>6</sup>, [1979] 2011, [1978] 2014; BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1977] 2014<sup>7</sup>, 2016<sup>8</sup>) defende que em toda e qualquer forma de comunicação a presença do outro é fundamental para construção dos sentidos, visto que a enunciação é dialógica e se constitui a partir de outros enunciados, ou seja, todo discurso é permeado por outras vozes, é polifônico. Através da conjugação dos postulados da Linguística Aplicada, aliados às reflexões dos Novos Estudos do Letramento sobre letramento acadêmico e aos conceitos bakhtinianos de língua, dialogismo e polifonia, compomos o quadro teórico que nos permite analisar a trama que constitui o discurso dos alunos que são sujeitos desta pesquisa.

Dessa forma, para o desenvolvimento desta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico, observando de que modo os alunos universitários mobilizam essas vozes para (re) construir os sentidos do texto. E como objetivos específicos: 1) identificar as vozes que permeiam o discurso acadêmico nas práticas de letramento; 2) analisar de que modo essas vozes interferem na construção dos efeitos de sentido nas práticas de letramento de estudantes universitários; e 3) analisar como as práticas de letramento desenvolvidas no âmbito da universidade contribuem para a inscrição de vozes que propiciem a criticidade do aluno. Para tanto, elegemos como questões norteadoras de nossa pesquisa: a) que vozes permeiam o discurso acadêmico nas práticas de letramento?; b) como essas vozes interferem na construção dos efeitos de sentido nas práticas de letramento?; e c) de que modo as práticas de letramento desenvolvidas no âmbito da universidade contribuem para a inscrição de vozes que propiciem a criticidade do aluno?

Sendo assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreensão do processo de construção do letramento acadêmico e, conseqüentemente, dos efeitos de sentido produzidos dialogicamente na interação verbal. Nesta pesquisa, entrelaçamos a noção de letramento acadêmico e de polifonia para analisarmos a relação entre elas, observando a influência das

---

<sup>6</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1929] 2010.

<sup>7</sup> BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, [1977] 2014.

<sup>8</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

práticas de letramento, como práticas situadas, na inscrição de outras vozes nas produções escritas de alunos universitários. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para as discussões sobre a linguagem, e conseqüentemente sobre o letramento acadêmico, mais especificamente em relação aos processos de produção de escrita, que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados, bem como para a reflexão sobre a formação docente na perspectiva do letramento, visto que a discussão sobre essas temáticas ainda é exígua no universo acadêmico.

Quanto à organização, este trabalho está ordenado da seguinte maneira: na segunda seção, apresentamos uma discussão sobre o letramento na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, especialmente no que se refere ao letramento acadêmico; na terceira seção, discutimos o conceito bakhtiniano de polifonia que embasa esta pesquisa e apresentamos ainda as reflexões de outros teóricos acerca do tema; na quarta seção, apresentamos o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, no qual discorremos sobre os instrumentos utilizados para coleta dos dados, os critérios para a seleção do *corpus*, a descrição do contexto de realização da pesquisa e os procedimentos de análise; na quinta seção, explicitamos a análise das produções escritas dos alunos, desvelando e identificando as vozes que permeiam os discursos dos alunos nas práticas de letramento acadêmico, para discuti-las prontamente. Finalizamos o trabalho retomando as questões principais da pesquisa, com observações acerca dos resultados obtidos nesta dissertação.



## 2 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO LETRAMENTO

Os pressupostos teóricos apresentados nesta seção têm como objetivo situar os leitores deste trabalho diante de alguns conceitos discutidos, como também fundamentar as reflexões desenvolvidas na análise dos dados. No primeiro tópico, abordamos as noções gerais dos estudos sobre o letramento na perspectiva sociocultural (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET 1984, 2003, 2014; LEA; STREET, 2014; LILLIS, 2009). No segundo tópico, apresentamos reflexões sobre letramento acadêmico com base nas contribuições de Lea e Street (2014), Street (1984, 2003, 2014), Zavala (2010), Lillis (2009), Kleiman (2012), Matêncio (2006), Fiad (2011), Santos (2007) e Marinho (2010). Em seguida, discutimos sobre os gêneros discursivos a partir dos postulados de Bakhtin ([1979] 2011, [1978] 2014, 2016).

Nesta seção, discorreremos sobre os estudos do letramento numa perspectiva social, histórica e cultural. É importante ressaltar que a noção de letramento que adotamos nesta pesquisa integra os Novos Estudos do Letramento que têm Street (1984, 2003, 2014), Barton e Hamilton (2000), Lea e Street (2014) e Lillis (2009) como principais representantes. A denominação Novos Estudos do Letramento<sup>9</sup> (New Literacy Studies – NLS) surgiu na década de 1980 quando começaram a ser desenvolvidos na América do Norte estudos que consideravam os aspectos sociais do uso da modalidade escrita da língua. Observando a necessidade de fazer a distinção entre a nova perspectiva (chamada de modelo ideológico de letramento) – que compreende letramento como uma prática social - e a perspectiva cognitiva (modelo autônomo de letramento) - centrada no ensino de aquisição de habilidades e fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido - pesquisadores adotaram o termo ‘novos’.

Na perspectiva autônoma do letramento há uma supervalorização da escrita, que é concebida como um produto completo, independente, isento de todo e qualquer tipo de influência externa. A ênfase dada à escrita é tamanha que o desenvolvimento cognitivo é visto como um fator decorrente da aquisição da escrita. Assim, as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse âmbito são entendidas como consequências de problemas psicológicos. As outras características desse tipo de letramento são: a dicotomização entre oralidade e escrita, e a atribuição de poder à escrita e aos grupos que a dominam (KLEIMAN, 2012). Dessa forma, as

---

<sup>9</sup> Autoras como Kleiman (2008) e Soares, Magda (2009) defendem que, nas publicações nacionais, seja utilizada a denominação Estudos do Letramento, no lugar de Novos Estudos do Letramento (NLS), pois no Brasil todos os estudos do letramento são novos, visto que tiveram início na década de 1990 e foram desenvolvidos a partir da corrente dos NLS.

condições sociais, culturais e históricas são desconsideradas e busca-se apenas desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, subentende-se que, de modo autônomo e independente das condições sócio-históricas, a escrita é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, interferindo desde desenvolvimento cognitivo até o desenvolvimento econômico das pessoas.

Kleiman (2012) ilustra os efeitos dessa perspectiva de letramento na escola. A autora argumenta que no *Modelo Autônomo*, o texto serve apenas como pretexto para o ensino das regras sintáticas e para a transmissão de mensagens e informações e a leitura restringe-se à decodificação de palavras. Assim, quando os professores adotam o letramento autônomo, na verdade, estão adotando práticas pedagógicas fechadas que fazem da escola um ambiente artificial, no qual o aprendizado é, geralmente, descontextualizado e o aluno é passivo.

Observando as implicações dessa perspectiva autônoma no ensino e aprendizagem, Street (1984, 2014) formulou uma perspectiva de letramento alternativa a esta denominada *Modelo Ideológico*, na qual são consideradas tanto as situações sociais de leitura e produção dos textos como as estruturas de poder. Assim, nesse modelo, o letramento deixou de ser considerado uma mera habilidade neutra e técnica e passou a ser visto como um conjunto de práticas sociais que variam de acordo com o contexto em que ocorrem e que se transformam no decorrer dos momentos históricos situados (STREET, 1984, 2914). Logo, as práticas de letramento são modos culturais de uso da leitura e da escrita dos quais as pessoas se utilizam no cotidiano. Tais práticas surgem a partir da ideologia<sup>10</sup> e da identidade que essas pessoas detêm.

Dessa forma, numa perspectiva ideológica, há o reconhecimento da relevância cultural da leitura e da escrita, bem como do seu contexto de produção, e a defesa do encadeamento ativo e flexível entre conhecer as funções e formas de manifestação da escrita, compreender as regras e suas formas de funcionamento e utilizar a escrita baseando-se em conteúdos com os quais os sujeitos identifiquem-se. Essa mudança de visão trazida por Street (1984) com o *Modelo Ideológico* vem orientando diversos estudos sobre o letramento, como é o caso, por exemplo, dos Novos Estudos do Letramento.

---

<sup>10</sup> Acreditamos que o conceito de ideologia, assim como todos os outros conceitos bakhtinianos, é algo bastante complexo. Contudo, neste trabalho, concordamos com as afirmações de Faraco (2009, p. 246) quando ele argumenta que, no Círculo de Bakhtin, ideologia diz respeito ao “universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”; e de Miotello (2005, p. 176), que defende ideologia como “o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados”.

Os autores dessa corrente (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET 1984, 2003, 2014) abordam uma perspectiva em que a leitura e a escrita mantêm uma relação intrínseca com a ideologia e com o contexto sócio-histórico em que ocorrem, logo, “dentro de uma determinada cultura, *existem diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida*” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11, grifos dos autores, tradução nossa<sup>11</sup>). Nessa perspectiva, leitura e escrita não são fenômenos espontâneos sobre os quais todos têm conhecimento, são práticas sociais que necessitam ser aprendidas ao longo das interações sociais. Segundo Terzi (2006, p. 3), letramento diz respeito à “relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”, já Kleiman (2012, p. 19), concebe o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De acordo com Soares, Magda (2009, p. 47), letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Segundo Marcuschi (2005, p. 36), letramento diz respeito aos “mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e [...] volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas.”

Apesar dessa diversidade de modo de se conceber o letramento, esses autores concordam, assim como Street (1984; 2014) e Barton e Hamilton (2000), que leitura e escrita são práticas sociais que propiciam aos sujeitos uma maior possibilidade de inclusão sociocultural, de participação ativa na sociedade, evitando que estes permaneçam marginalizados na cultura letrada. Nesse sentido, letrar significa o sujeito inserir-se no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos da leitura e da escrita na sociedade. Essa inserção tem início anteriormente à alfabetização, seu princípio ocorre quando o sujeito tem seu primeiro contato com as práticas de letramento, que ocorrem na família, na comunidade, pois conforme Silva (2008, p. 41),

[...] estar inserido numa sociedade culturalmente letrada não é uma escolha pessoal, mas uma consequência da conjuntura social que se constituiu e se constitui ao longo da história. Logo, embora não nos tornemos alfabetizados, somos agentes participantes de contextos de escrita.

O letramento é social, histórico e cultural, por esse motivo as crianças chegam à escola com o conhecimento alcançado de maneira informal no cotidiano. Nessa fase, elas já possuem letramentos, ou seja, existem diferentes práticas de letramentos vinculadas aos diferentes

---

<sup>11</sup> This means that, within a given culture, there are different literacies associated with different domains of life.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11, grifos dos autores)

grupos sociais e contextos onde se realizam. Entre os estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, como Street (1984, 2014) e Barton e Hamilton (2000) é consensual a ideia de que o letramento seja concomitantemente social e individual. Social devido à atuação de elementos e protocolos sociais que regem a utilização da escrita em dadas comunidades e esferas da atividade humana, e individual por conta da subjetividade, das experiências vivenciadas pelo sujeito integrante da comunidade e de sua visão de mundo.

As práticas e os eventos de letramento são conceitos imprescindíveis para a compreensão do letramento. Os “eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas”. Já as práticas de letramento são “modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (BARTON, 1991, p. 5 apud STREET, 2014, p. 18). De acordo com Soares, Magda (2009, p. 73), ambos são faces de uma mesma realidade, tendo em vista que “é o uso do conceito de práticas de letramento que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição.”

Os Novos Estudos do Letramento trouxeram para os estudos teóricos atuais sobre o ensino de língua uma outra perspectiva em que linguagem, língua, discurso e textos são concebidos como práticas sociais<sup>12</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET 1984, 2003, 2014; LILLIS, 2009). De acordo com Street (2010, p. 1):

o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Você pode escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto.

Em outras palavras, as práticas de letramento são inúmeras, dependem e se modificam a partir dos diferentes contextos em que as práticas de leitura e escrita vigoram, por isso podemos afirmar que existem diversos tipos de letramento - ou como o próprio Street (2014) defende, existem *letramentos*: o escolar, o científico, o religioso, o digital etc. Dessa forma, tanto os alunos ingressantes na escola como os ingressantes na universidade - assim como em tantos outros domínios - constituem-se como sujeitos letrados, ocorre que esse estudantes, "muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico" (FIAD, 2011, p. 360). No entanto, muitas vezes esse letramento progresso dos alunos não é considerado pelas instituições educacionais, que, de acordo com Fiad (2011),

---

<sup>12</sup> Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014, 2016) abordou essas questões. No entanto, suas reflexões não estavam especificamente voltadas para o ensino, como acontece com os autores dos Novos Estudos do Letramento.

tendem a se fundamentar no letramento autônomo, adotando muitas vezes uma prática pedagógica fechada em que a linguagem é concebida como um produto estável e acabado, a escrita, por sua vez, é tida como uma habilidade que o aluno deve desenvolver e transferir para os mais diversos domínios sem que este apresente qualquer tipo de dificuldade na produção dos gêneros.

Como afirmam Barton e Hamilton (2000, p. 12, tradução nossa), "[...] o trabalho com um determinado tipo de texto, como o diário ou carta, não pode ser utilizado como base para ler ou escrever qualquer texto vernáculo; pessoas se apropriam dos textos para fins próprios<sup>13</sup>". No caso dos estudantes universitários, ao iniciar uma graduação, eles trazem consigo para o ambiente acadêmico as concepções de leitura e escrita a que foram apresentados durante a escolarização – ainda que essa apresentação não tenha ocorrido de maneira declarada –, entretanto as práticas letradas das quais os alunos participaram enquanto integravam a educação básica nem sempre são adequadas para que eles se insiram nos eventos de interação da esfera acadêmica. Para que os alunos universitários iniciantes se engajem nas práticas letradas do domínio acadêmico é importante que eles se familiarizem com os gêneros, eventos e práticas de letramento próprios da academia.

Lillis (2009) aponta em seu estudo que a escrita acadêmica é complexa para aqueles menos familiarizados com as convenções prototípicas do Ensino Superior. Nesse sentido, embasada nas reflexões de Bakhtin ([1979] 2011, [1978] 2014, 2016), a autora defende que entre professores e alunos universitários haja uma relação dialógica, com reformulações no modo de desenvolvimento das práticas letradas do âmbito universitário. Como afirma Bakhtin ([1979] 2011, p. 123), “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. Dessa forma, é possível que com a adoção de uma prática pedagógica dialógica, mediante um trabalho focado no processo e o desenvolvimento contínuo de práticas de letramento desse contexto em específico, o letramento acadêmico (FIAD, 2011; MARINHO, 2010; FISHER, 2007), os alunos integrem-se paulatinamente nesse domínio discursivo<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> (...) work that a particular type of text, such as diary or letter, cannot be used as a basis for assigning functions, as reading or writing any vernacular text can serve many functions; people appropriate texts for their own ends” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12).

<sup>14</sup> Segundo Marcuschi (2007, p. 23), a expressão domínio discursivo designa “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.. já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas”.

Defendemos essa correlação porque há uma íntima relação entre as reflexões de Bakhtin (2011; 2014) acerca da linguagem e a perspectiva ideológica do letramento, visto que o filósofo russo defende a natureza social da linguagem, compreendendo-a como uma forma de interação verbal e social realizada por meio de enunciações; e as reflexões dos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, como Barton e Hamilton (2000) que concebem letramento como processo de apropriação de práticas sociais de leitura e escrita de caráter social, histórico e cultural. Além disso, Street (2014, p. 19) afirma que, “leituras e escrita são inseridas [...] em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado”, dialogando com Bakhtin/Volochinov (2014, p. 124) para quem “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta”. Dessa forma, tanto Bakhtin quanto os teóricos dos Novos Estudos do Letramento consideram a interação social entre os sujeitos, assim como sua participação ativa no mundo, por isso é possível conjugar suas reflexões para analisar a constituição polifônica dos discursos dos estudantes universitários nas práticas de letramento. Essa discussão será ampliada no tópico seguinte.

## **2.1 Letramento Acadêmico: a constituição de sujeitos letrados na universidade**

À luz do letramento ideológico, a leitura e a escrita são concebidas como processos interacionais, flexíveis e associados às esferas de uso da linguagem. Desse modo, os múltiplos letramentos que constituem os vários domínios discursivos são práticas sociais que se modificam conforme os eventos de letramento em que se inscrevem. Nesse sentido, cada esfera social, cada domínio discursivo requer práticas de letramento distintas, como, por exemplo, o âmbito familiar e as interações sociais em geral, nos quais o aluno participa, inicialmente, do letramento social; a educação básica, em que se desenvolve o letramento escolar; nos templos e igrejas, onde os sujeitos participam do letramento religioso; o meio eletrônico, onde ocorre o letramento digital etc. Cabe ressaltar que os letramentos não exclusivos de um determinado contexto e que cada agência de letramento propõe orientações de letramento diversas (KLEIMAN, 2012).

Como afirmamos, há uma gama diversificada de letramentos por meio dos quais o sujeito interage na sociedade. Dentre os múltiplos letramentos concebidos pelos Novos Estudos do Letramento, inclui-se o letramento acadêmico<sup>15</sup> que é o processo de desenvolvimento das

---

<sup>15</sup> Conforme Fuza (2016), o termo letramento acadêmico, escrito no singular e com letra minúscula, refere-se às práticas letradas desenvolvidas no ensino superior. Já o termo Letramentos Acadêmicos diz respeito à abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Lea e Street (2014).

atividades de leitura e de escrita que acontecem na universidade, no qual o sujeito identifica o elo entre as práticas de letramento nas múltiplas atividades de escrita realizadas no cotidiano do ensino superior e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. Esse tipo de letramento está fundamentado na perspectiva ideológica do letramento (STREET 1984, 2003, 2014; LILLIS, 2009).

A abordagem denominada Letramentos Acadêmicos foi desenvolvida no Reino Unido por Lea e Street (2014). Após a realização de um projeto de pesquisa empírica em duas universidades britânicas distintas em que analisavam as produções textuais de alunos considerando as práticas institucionais, as relações de poder e as identidades, os autores identificaram três perspectivas – os autores denominam *modelos* – de escrita no ensino superior: a) Modelo de Habilidades de Estudo, b) Modelo de Socialização Acadêmica e c) Modelo de Letramentos Acadêmicos. Na primeira perspectiva, a das Habilidades de Estudo, a escrita e o letramento são vistos como habilidades individuais e cognitivas, por isso se exige dos alunos apenas o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia; na segunda perspectiva, a da Socialização Acadêmica, defende-se o processo de construção de sentidos dos alunos nos discursos e gêneros de disciplinas específicas; na última perspectiva, a dos Letramentos Acadêmicos, o foco está na construção de significados promovida por alunos e professores durante as práticas de letramento.

É válido ressaltarmos que, segundo Lea e Street (2014), a abordagem dos Letramentos Acadêmicos não desconsidera as outras duas abordagens, pois para esses autores as três abordagens se justapõem. Sob essa perspectiva, Zavala (2010, p. 81), afirma que “formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo”. Conforme Lea e Street (2014) afirmam, algumas características das outras abordagens são abarcadas pelos Letramentos Acadêmicos, pois os alunos também necessitam inteirar-se das regras gramaticais e sintáticas e se aculturarem nos discursos e gêneros acadêmicos, bem como necessitam aprender novas linguagens sociais e gêneros discursivos. A utilização da abordagem, ou modelo, das Habilidades de Estudo ou da Socialização Acadêmica para analisar as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos e a sua participação não ativa nas práticas letradas acadêmicas é necessária, pois ao indicar a reescrita ao aluno, o professor o prepara para enfrentamentos futuros. No entanto, permanecer somente em uma abordagem pode resultar em um não-reconhecimento dos letramentos vivenciados pelos alunos e na sua caracterização como sujeitos iletrados, tal como afirmam os adeptos do letramento autônomo, uma vez que para os

teóricos do letramento ideológico inexistem sujeitos iletrados dado o caráter sociocultural do letramento.

Apesar de o termo *Letramentos Acadêmicos* ter sido concebido para fazer referência ao estudo de letramentos em nível superior, Lea e Street (2014) alegam que este também se aplica à educação básica. Todavia, nesta pesquisa, assim como Fiad (2011), Fischer (2007), Marinho (2010) e Santos (2015; 2016) consideramos letramento acadêmico o conjunto de todas as práticas situadas de leitura e escrita desenvolvidas no ensino superior, seja na graduação ou na pós-graduação (FIAD, 2011).

De acordo com Lea e Street (2014, p. 479), o letramento acadêmico “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”. Nessa modalidade, não ocorre a desvalorização do percurso de letramento do aluno, das suas práticas escolares, nem de suas identidades sociais, tampouco é atribuída a ele a total responsabilidade por sua não adequação às práticas desenvolvidas no ambiente acadêmico, longe disso, na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, tanto as identidades construídas pelos alunos quanto os letramentos adquiridos ao longo de sua formação são levados em conta.

No entanto, em muitos casos, a universidade ainda insiste em adotar as Habilidades de Estudo embasando-se numa concepção de língua como expressão do pensamento. Sob essa visão, acredita-se que o letramento dos alunos pode ser facilmente deslocado de um contexto a outro sem que haja qualquer transtorno, isto é, as experiências anteriores, mesmo não escolares, vivenciadas e construídas pelos alunos antes da entrada na universidade seriam deslocadas desses contextos anteriores para o contexto acadêmico. (STREET 1984, 2003, 2014; LILLIS, 2009, FIAD, 2011). Dessa forma, quando um aluno apresenta dificuldades de escrita e não se engaja de imediato no discurso acadêmico acaba sendo considerado iletrado, visto que para os defensores do letramento autônomo ser letrado significa apresentar domínio das habilidades técnicas da leitura e da escrita, posicionamento esse do qual discordamos, visto que consideramos que consequência, torna-se um excluído no ambiente acadêmico.

A pesquisa de Lillis (2009) é um exemplo de como essa postura institucionalizada promove a marginalização e a subsequente exclusão dos alunos que não possuem familiaridade com esse domínio discursivo, a cristalização de determinadas relações de poder e o cerceamento da autonomia desse sujeito na sociedade letrada. Ao analisar a experiência de 10 estudantes integrantes de grupos sociais que, até aquele momento, costumavam ser excluídos do Ensino Superior na Grã-Bretanha, Lillis (2009, p. 127) verificou que essas mulheres da classe operária



com idade entre 20 e 50 anos tinham sua participação limitada nas práticas letradas do Ensino Superior, pois para essas alunas a prática de escrita era “uma prática institucional de mistério [...] ideologicamente fundamentada e [que] trabalha contra os menos familiarizados com as convenções da escrita acadêmica.”

Assumindo a compreensão de Barton e Hamilton (2000, p. 8, tradução nossa) de letramento como um conjunto de “práticas sociais associadas a diferentes domínios da vida”<sup>16</sup><sup>17</sup>, no qual leitura e escrita são práticas sociais que suscitam gêneros segundo a necessidade das comunidades discursivas e das práticas de letramento que as circundam, engendrando gêneros discursivos específicos de dada esfera sócio-discursiva, corroboramos a ideia de que cada esferada vida social demanda um letramento diferente com eventos e práticas de letramento e gêneros específicos com os quais se os alunos somente adquirem familiaridade durante a interação, durante a vivências dessas experiências discursivas.

Assim, conforme Lea e Street (2000, p. 14, tradução nossa), “as práticas de letramento de um indivíduo mudam durante sua vida como resultado de exigências diferentes, recursos disponíveis e suas possibilidades e interesses<sup>18</sup>”, logo, um sujeito considerado letrado em um determinado evento de letramento não necessariamente demonstrará apreensão das práticas letradas específicas de outro evento de letramento. Portanto, as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alunos na universidade não são exclusivamente resultado da falta de conhecimento destes, mas provêm também da falta de experiência com os gêneros próprios dessa esfera sócio-discursiva, já que a mediação entre os domínios discursivos e a linguagem ocorre por meio de enunciados - por meio dos gêneros - produzidos pelos sujeitos em práticas situadas (BAKHTIN, [1979] 2011).

Dessa maneira, é compreensível que alguns dos alunos ingressantes no domínio acadêmico apresentem dificuldades e vivenciem conflitos na sua constituição letrada, na sua busca pela legitimação de sua inserção no âmbito acadêmico e na constituição de sua identidade profissional (MARINHO, 2010). Conforme Fiad (2010) argumenta, esses impasses e choques vivenciados pelos estudantes ocorrem porque não há correspondência entre a escrita ensinada na escola e a escrita praticada no ensino superior, visto que os gêneros produzidos naquela são diferentes dos gêneros que circulam neste. Dessa forma, ao se depararem com a escrita acadêmica e constatarem que a desconhecem, esses estudantes reagem negativamente devido a

---

<sup>16</sup> “There are different literacies associated with different domains of life” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

<sup>17</sup> Nesta pesquisa, consideramos domínio e esfera termos sinônimos.

<sup>18</sup> “The literacy practices an individual engages with change across their lifetime, as a result of changing demand!, available resources, as well as the possibilities and their interests” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 14).

sua crença no fato de que a escrita ensinada na escola lhes preparou para lidar com todos os gêneros ao longo de suas vidas (MARINHO, 2010).

De acordo com Santos (2007, 2015), o conflito mais frequente apresentado pelos alunos se deve à relutância que demonstram em se desprender da visão de escrita como um modelo fixo, uma habilidade à qual foram apresentados na escola. Assim, conforme Kleiman (2012) e Street (1986) 2014, o estranhamento e o sentimento de não pertencimento ao ensino superior manifestados pelos estudantes recém-ingressos na universidade resulta, em grande parte, da constante promoção de práticas de escrita autônomas e rígidas por parte da escola. A correlação que a escola costuma fazer entre a leitura e a capacidade dos sujeitos é um dos motivos pelos quais Street (2014) associa o letramento escolar ao letramento autônomo.

Kleiman (2012, p. 20) corrobora esta assertiva de Street (2014) afirmando que, diferentemente das “outras agências de letramento, como a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho”, a escola, embora seja a mais significativa agência de letramento, não atenta para o letramento enquanto prática social, mas somente para “o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Em um estudo de caso sobre letramento realizado em algumas escolas dos Estados Unidos, Street (2014, p. 131)<sup>19</sup>, em coautoria com Street, J., observou que aparentemente as professoras tratavam a língua como se esta fosse “algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários”. Ao tratar sobre os eventos e práticas de letramento escolares, Kleiman (2012) argumenta que as práticas de uso da escrita desenvolvidas na escola correspondem ao modelo de letramento autônomo, dominante na sociedade, visto por muitos pesquisadores como parcial e equivocado. Do mesmo modo, Bunzen (2010) afirma que a escola promove a objetificação da língua, considerada como um elemento a ser contemplado e apreciado, que existe em si e por mesmo. Assim, esta abordagem da língua permite que o letramento escolar seja compreendido como autônomo e estático por natureza, e a escola, por sua vez, é tida como um espaço de práticas letradas acabadas.

Ao discutir sobre esses aspectos do letramento escolar, Bunzen (2010) atenta para a necessidade de se abandonar essa caracterização das práticas letradas escolares e passar a compreendê-las de forma situada e histórica - visto que a escola é o lugar de produção de textos,

---

<sup>19</sup> A primeira versão da obra de Street foi publicada no ano de 1986. Contudo, a versão em Língua Portuguesa utilizada, nesta dissertação, como referencial teórico somente foi publicada em 2014.

é uma esfera ideológica, uma agência de letramento -, e adotar um “olhar linguístico que não se volte para as estruturas ou para os processos mentais, mas para os jogos da linguagem e para os movimentos discursivos” (BUNZEN, 2010, p. 105). Essa mudança na abordagem permitirá que o letramento escolar, ainda “negativo e perverso, ensino formal de língua” passe a ser visto como sociológico e discursivo, como “um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens” (BUNZEN, 2010, p. 105).

De acordo com Bakhtin ([1979] 2011), a apropriação de um gênero é uma prática social que se desenvolve por meio da interação verbal. Considerando essa afirmativa do autor, Matêncio (2006, p. 125) afirma que “se é verdade que os gêneros discursivos emergem em práticas sociais, então, também é verdade que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos pelos estudantes implica a construção de representações sobre como agir nessas práticas”. Dessa forma, seria adequado exigir que um aluno se aproprie imediatamente de um gênero com o qual ele nunca teve contato? Acreditamos que não, pois apenas o conhecimento das regras da língua materna não é suficiente para que uma pessoa se engaje em dada prática letrada se esta não se familiarizar com o gênero que circula nesse determinado âmbito social. Conforme Bakhtin ([1979] 2011, p. 285):

muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples).

Assim sendo, ao interagir com novas práticas letradas, os sujeitos precisam depreender de que modo transcorrem tanto a produção quanto a circulação dos gêneros nos domínios discursivos. No caso dos estudantes universitários, para que estes possam se integrar às práticas letradas acadêmicas “e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos” (MARINHO, p. 366) é primordial que seja construído um cenário de inclusão dos sujeitos nessas práticas letradas.

Nas práticas de letramento, julgamos importante que sejam considerados o caráter interacional da linguagem e o papel da heterogeneidade e da alteridade nas práticas letradas acadêmicas e a constituição dos discursos marcada pelo dialogismo e pela polifonia (BAKHTIN, [1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; 2016) porque consideramos que estes possibilitam aos sujeitos a abertura de seus discursos para um diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, a formação de alunos letrados consiste na abertura de possibilidades e capacidades necessárias à atividade de compreensão. Dessa forma, consideramos, então, que construir junto com esses alunos a possibilidade de entrada de outras vozes em suas vidas colaboraria para que essas vozes, no processo de interação, ampliem os conhecimentos dos alunos e contribuam para a sua formação enquanto sujeitos historicamente situados.

Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo entre a concepção de letramento enquanto práticas discursivas intrinsecamente ligadas aos aspectos sócio-históricos e ideológicos com a visão de linguagem como interação, desenvolvida por Bakhtin ([1979] 2011; 2014), que a compreende como uma prática social cuja realidade material é a língua. Esse conceito de letramento conjuga-se à visão de gêneros discursivos enquanto “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” que “correspondem às condições específicas de dado campo das esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 12,18, grifos do autor).

Assim, nos eventos de letramento — que acontecem nos campos das esferas de atividade humana nos quais a comunicação se dá através dos gêneros — as práticas discursivas específicas de cada esfera que são as práticas de letramento, produzem determinados gêneros com características e funções determinadas. Logo, cada uma das esferas de atividade humana demanda eventos e práticas de letramento específicos, que requerem gêneros específicos permeados por múltiplas vozes devido ao caráter interacional da língua.

Assim, para realizarmos esta pesquisa, partimos do princípio de que cada gênero é preponderantemente polifônico, permeado de outras vozes, as quais deixam suas ideologias, simultaneamente, no discurso e no sujeito, revelando a imagem que os sujeitos têm de si e do mundo através da relação de alteridade presente em seus discursos. Dessa forma, assim como Street (1984, 2003, 2014), refutamos o mito do letramento e o discurso do *déficit* ou da crise do letramento, que Fiad (2013), concebe como “mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever”; no qual, segundo Fischer (2007, p. 11), os alunos ingressantes na universidade são taxados “como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social”, pois defendemos que os sujeitos são sócio-historicamente situados e estão num constante movimento de construção na e através da linguagem, por isso são inacabados (BAKHTIN, [1979] 2011). E, durante a enunciação, numa relação de alteridade, estes se

expressam e deixam emergir sua intersubjetividade, resultando, assim, na produção de efeitos de sentidos.

Dado que há múltiplas formas de ser letrado, os alunos necessitam da aprendizagem contínua das práticas de letramento das quais participam nos múltiplos domínios discursivos. Assim, embora o âmbito acadêmico deliberadamente exija e valorize os protocolos e a hegemonia, a universidade constitui-se como uma das agências de letramento; e a sala de aula, por sua vez, constitui-se como um espaço de encontro de múltiplas vozes, é dialógica e polifônica; conseqüentemente, a heterogeneidade constitui-se como característica intrínseca da escrita, pois, segundo Bakhtin ([1979] 2011, p. 298),

por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa.

Dessa maneira, as produções acadêmicas, como práticas sociais que são, mesmo obedecendo a padrões rígidos centrados na objetividade e impessoalidade, estabelecem um diálogo com outras vozes provenientes de domínios discursivos em que são desenvolvidas as diversas práticas de letramento. Nessa perspectiva, todos os textos, inclusive os acadêmicos, são polifônicos, pois incorporam outras vozes que dialogam no enunciado. Sendo assim, adotando os pressupostos do dialogismo e da polifonia da linguagem, refletimos sobre a relação entre polifonia e letramento, a partir da observação e da análise da influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico. Contudo, antes de discutirmos o conceito de polifonia, discorreremos sobre a noção de gêneros discursivos numa perspectiva bakhtiniana, visto que a concretização da língua se dá por meio destes. Assim, julgamos pertinente atrelar as discussões bakhtinianas sobre linguagem, gêneros, dialogismo, polifonia e responsividade aos estudos sobre letramento, uma vez que ambos propõem a interação como fator preponderante para a apropriação da língua e, conseqüentemente, dos gêneros enquanto práticas historicamente situadas.

## **2.2 Gêneros Discursivos**

Como vimos discutindo ao longo desta dissertação, Bakhtin ([1979] 2011; 2016) concebe a linguagem como lugar de interação e ressalta o caráter histórico e social dos

enunciados<sup>20</sup>. Dessa forma, o autor destaca a relação de indissociabilidade existente entre linguagem e sociedade, uma vez que durante a comunicação o sujeito sempre produz um enunciado direcionado a um interlocutor, em um contexto historicamente situado, levando em consideração as circunstâncias e propósitos da situação comunicativa. Assim, a linguagem se efetua mediante os enunciados produzidos pelos sujeitos que integram as diversas esferas da atividade humana. Cada uma dessas esferas possui condições específicas e finalidades que geram “tipos relativamente estáveis de enunciados” denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor). Esses enunciados possuem três aspectos fundamentais: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional, que refletem e refratam as condições específicas e as finalidades das esferas das quais são oriundos e nas quais circulam.

A relativa estabilidade dos gêneros discursivos se deve a sua dinamicidade, visto que estes provêm das relações sociais e, devido a isso, sofrem influências das transformações que ocorrem nos campos nos quais eles se originam. Dessa maneira, a sua ampliação se dá conforme as diversas esferas de atividade humana se intrinacam. Estas são responsáveis ainda pela “extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso”, pois diferentes gêneros surgem para atender às instâncias das práticas sociais referentes a essas esferas (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor). Nesse sentido, estabelecendo um diálogo entre a teoria dos gêneros do discurso e os estudos do letramento, podemos afirmar que os gêneros variam e se tornam complexas de acordo com as práticas e eventos de letramento requeridos em cada esfera.

Dada a natureza heterogênea dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016) estabelece uma classificação para eles, distribuindo-os em dois grupos: os gêneros primários, considerados simples, e gêneros secundários, considerados complexos. Aqueles, se constituem na comunicação do cotidiano, desenvolvem-se numa situação mais imediata como, por exemplo, a carta, o diário íntimo, a conversa sobre temas rotineiros etc.; estes, por sua vez, constroem-se em situações de comunicação mais elaboradas, nas quais se exige o uso da modalidade formal da língua, e geralmente são escritos, como é o caso do romance, da pesquisa de pós-graduação, do texto jornalístico etc. Vale ressaltar que a escrita não se constitui como fator primordial para a diferenciação entre primário e secundários, pois há gêneros complexos orais, como a palestra, o seminário e a conferência.

Embora sejam diferentes, os gêneros simples e complexos mantêm entre si uma relação de interdependência, já que os gêneros secundários absorvem, ampliam e reelaboram os gêneros

---

<sup>20</sup> Entendemos enunciado como uma unidade de comunicação verbal (BAKHTIN, [1979] 2011).

primários. A esse respeito Dolz e Schneuwly (2010, p. 31) afirmam que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”. Os autores (2010) ressaltam que os dois grupos gêneros possuem uma relação de profunda continuidade e ruptura. A continuidade se dá em função de os secundários basearem-se nos primários, e a ruptura se dá devido à diferença de composição estrutural e condições de produção desses gêneros. Logo, a apropriação dos gêneros ocorre de forma contínua, assim como o letramento, que varia conforme o contexto sócio-histórico, demandando gêneros específicos para a comunicação em situações específicas. A apropriação dos gêneros configura-se, então, como fator primordial para o letramento, visto que o domínio de um gênero não se restringe ao emprego correto das normas linguísticas –como defende a perspectiva das Habilidades de estudo, por exemplo –, ele abrange a situação social de interação entre os sujeitos.

Na seção seguinte, discutiremos a segunda categoria que embasa nossa pesquisa: a polifonia.

### 3 POLIFONIA: O JOGO DA PLURALIDADE DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Em consonância com a abordagem ideológica dos letramentos, compreendemos as reflexões de Bakhtin ([1979] 2011; [1978] 2014), a natureza dialógica e interacional da linguagem e o caráter polifônico do discurso. Em vista disso, neste capítulo, discutiremos o conceito bakhtiniano de polifonia, que aliado aos postulados dos Novos Estudos do Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET 1984, 2003, 2014; LILLIS, 2009), servirá como base para desenvolvermos nossa reflexão sobre a influência das práticas de letramento na inscrição da polifonia nos textos de estudantes universitários. Tendo em vista que o conceito de polifonia é amplamente utilizado pelas mais diversas áreas de estudos e apresenta variação conforme a área de pesquisa, além da teoria bakhtiniana, apresentamos as reflexões teóricas de linguistas que discutiram sobre a polifonia a partir de outras perspectivas.

Como postula Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; 2016), o sujeito é um ser heterogêneo, sócio-histórico – dado que se constitui nas relações intersubjetivas e que sofre determinações histórico-sociais –, **responsivo-ativo, visto que é responsável por seus atos ao mesmo tempo que responde ao outro e, como defende Zozzoli (2002), relativamente autônomo, porque ainda assim encontra espaço para estabelecer a dialogicidade.** Nesse sentido, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 2002, p. 6), e esse constante movimento de construção, reconstrução e complementação ocorre partir dos discursos alheios.

Conforme o autor, os discursos são considerados alheios porque a relação dialógica que constitui todo e qualquer discurso faz com que nunca haja um enunciado/discurso inteiramente novo. Consequentemente, o discurso sempre estabelece uma relação dialógica e responde a discursos anteriores e posteriores, já que

(...) em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 299).

Quando projetadas nos textos, as vozes dos discursos alheios assumem diversos objetivos segundo as estratégias discursivas defendidas pelo locutor, atribuem ou constroem novos efeitos de sentido; e, assim, propagam o dizer do outro na corrente comunicativa. A esse



fenômeno Bakhtin ([1929] 2010) denominou polifonia, aqui entendida por meio do fenômeno social da interação verbal e como realidade constitutiva da língua e dos sujeitos, que através dos enunciados - que também são práticas sociais - atua na construção dos significados.

Tendo o diálogo como pilar de sua obra, Bakhtin ([1979] 2011) considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e afirma, ainda, que toda enunciação integra um processo de comunicação ininterrupto, e por isso é um elemento do diálogo no sentido amplo do termo, distanciando-se da compreensão como conversa realizada exclusivamente face a face, concebida pelo senso comum sobre a palavra diálogo. Assim, o dialogismo abrange também as produções escritas, visto que a escrita é uma das formas de materialização do discurso. Sob essa perspectiva, todo enunciado<sup>21</sup> é um diálogo, ele refere-se a qualquer forma de discurso, sejam as relações dialógicas realizadas no cotidiano, ou textos artísticos e/ou literários. O enunciado emerge da interação e, por isso, registra aspectos sociais e sofre determinações dialógicas. Em outras palavras, a significação é resultado da relação existente entre locutor/interlocutor e o contexto de sua produção, o que torna cada enunciado individual, já que o discurso escolhido pelo sujeito nos revela informações acerca do lugar em que o locutor se encontra, qual sua opinião sobre determinado tema e como o seu discurso é constituído.

Considerando-se que tanto o dialogismo quanto as práticas sociais constituem-se como características essenciais da linguagem (KLEIMAN, 2012), é possível vincular o conceito de polifonia ao conceito de letramento em virtude do fato de que aquele é totalmente permeado pelo dialogismo (BAKHTIN, [1929] 2010) e este consiste num conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Assim, considerando que a linguagem é uma prática social e dialógica, o letramento também se constitui dialógico.

Diante disso, ainda que os gêneros discursivos acadêmicos sejam regidos por diretrizes baseadas nos moldes prototípicos e hegemônicos da academia, as produções escritas dos discentes universitários trazem em si marcas tanto da coletividade quanto da subjetividade, pois, como já afirmamos, a característica basilar da linguagem é o dialogismo (BAKHTIN, [1979] 2011). Logo, as produções escritas de estudantes universitários são atravessadas pela polifonia. Esse atravessamento provém das práticas de letramento recentes e distantes, que, no caso dos textos dos estudantes universitários, sujeitos desta pesquisa, incluem tanto aquelas

---

<sup>21</sup> O enunciado emerge da interação e, por isso, registra aspectos sociais e sofre determinações dialógicas. Em outras palavras, a significação é resultado da relação existente entre locutor/interlocutor e o contexto de sua produção, o que torna cada enunciado individual, já que o discurso escolhido pelo sujeito nos revela informações acerca do lugar em que o locutor se encontra, qual sua opinião sobre determinado tema e como o seu discurso é constituído.

desenvolvidas no âmbito acadêmico quanto as desenvolvidas em contextos anteriores à universidade, já que os letramentos ocorrem continuamente ao longo de toda a vida dos sujeitos.

Nas seções subseqüentes, discutiremos a concepção de polifonia que embasa esta pesquisa, bem como as concepções de outros pesquisadores que refletiram sobre a temática.

### **3.1 A Polifonia na Perspectiva de Bakhtin**

No campo da música, o termo polifonia é utilizado para denominar o efeito resultante da combinação de vozes que soam simultaneamente. Na literatura, Bakhtin (2010) utilizou o termo para caracterizar o romance de Fiódor Dostoiévski e compreender de que forma as personagens dos romances desse autor englobavam distintos pontos de vista sobre si e sobre o mundo. Segundo Bakhtin ([1929] 2010, p. 4-5), a polifonia é “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”.

Conforme afirma Brait (2010, p. 39), o conceito bakhtiniano de “polifonia ganhou o mundo, mostrando-se como um conceito produtivo, constantemente retomado, transformado, subvertido e/ou expandido, de acordo com a perspectiva teórica e/ou metodológica que o acolhe”. Assim, há diferentes posicionamentos quanto ao conceito de polifonia, alguns dos quais apresentaremos a seguir.

Um desses posicionamentos é o de que dialogismo e polifonia são vocábulos sinônimos (BRAIT, 2011; AMORIM, 2004), já que este último seria “apenas um outro termo para dialogismo e para o conceito das diferentes vozes instauradas num discurso”, como Brait (2011, p. 22) declarou em seu artigo *As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso*. Um dos argumentos utilizados para defender esta ideia é o fato de Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014) supostamente não ter explicitado a diferença entre os termos dialogismo e polifonia e os utilizar de modo indiscriminado (AMORIM, 2004), o que permitiria a esses autores considerarem que as palavras mantêm entre si uma relação de equivalência. Reconhecemos a forte relação que há entre eles, pois o dialogismo é inerente à polifonia; aliás, Bezerra (2010) afirma que esta é a forma suprema daquele. No entanto, discordamos que ambos se configurem como termos equivalentes, pois o Dialogismo se refere ao real modo de funcionamento da linguagem, ao seu princípio constitutivo ([1979] 2011, [1978] 2014; BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1977] 2014), define as práticas discursivas e, sobretudo, a visão bakhtiniana de mundo; enquanto a Polifonia concerne à pluralidade de vozes em um texto.

Ademais, Bakhtin ([1979] 2011) reconhece três conceitos de dialogismo: o constitutivo do enunciado, inerente à linguagem, pois todo enunciado compõe-se a partir de enunciados

outros; o composicional, no qual o locutor introduz em seu discurso as vozes dos outros, tanto por intermédio do *discurso objetivado* – quando o discurso alheio é citado explicitamente, demarcando o discurso do outro, como, por exemplo, o discurso direto e o indireto, as aspas, a negação etc. – quanto pelo *discurso bivocal*, que está internamente dialogizado, ou seja, não há separação nítida entre o enunciado do locutor e o que está sendo citado por ele, como o discurso indireto livre, a polêmica clara e a velada, a paródia, a estilização, o estilo etc.; e o constitutivo do sujeito, no qual há o entendimento de que as relações sociais das quais o sujeito participa constituem a sua subjetividade. Essa classificação do dialogismo não se apresenta na análise que Bakhtin ([1929] 2010) faz da poética de Dostoiévski. Todos esses aspectos nos fazem considerar que dialogismo e polifonia são categorias distintas.

Dentre os autores que distinguem dialogismo e polifonia há aqueles que adotam uma postura mais rígida acerca do fenômeno polifônico e o consideram restrito ao romance dostoiévskiano, como assegura Tezza (2003, p. 221-222, grifos do autor), para o pesquisador: “a categoria essencial do que ele [Bakhtin] chamou *romance polifônico* [...] a rigor, apenas o romancista russo [Dostoiévski] realizou em sua plenitude [...]”. Contudo, o próprio autor (2003, p. 221) frisa que a polifonia é um “complexo conceito”. Diante disso, consideramos essa posição um tanto quanto severa, já que o inacabamento, a inconclusibilidade e a autonomia não são características reservadas à prosa romanesca dostoiévskiana tampouco somente à prosa romanesca, como defende Bezerra (2005) quando analisa a polifonia, por exemplo, no romance *Esaú e Jacó* (1904) de Machado de Assis.

Dessa forma, compreendemos os argumentos desses autores, mas não compartilhamos deles, pois entendemos que não se pode assegurar que polifonia seja um fenômeno restrito à prosa romanesca dostoiévskiana ou apenas ao gênero romance dada a dinamicidade da língua, que é viva, e à diversidade de esferas da atividade humana. Essas características promovem, a cada momento, o surgimento de novas práticas sociais que demandam novos gêneros discursivos cujas riqueza e diversidade são infinitas. Assim, nas práticas sociais “vem sendo elaborado um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Outro posicionamento acerca do conceito de polifonia é o de que esse fenômeno se caracteriza exclusivamente pela presença de vozes discordantes, como é o caso de Grillo (2005, p. 1165), defensora de que, para existir a polifonia, “não basta que haja diversas vozes, antes é preciso que elas se constituam, por meio do diálogo, em pontos de vista contraditórios. Discordamos dessa posição por acreditarmos que o fato de a polifonia ser oriunda do dialogismo

não permite que esta se manifeste unicamente por meio de vozes discordantes, pois isso contrariaria o princípio dialógico e a alteridade intrínsecos da linguagem. Ao abordar a obra dostoiévskiana, Bakhtin ([1929] 2010, p. 47) argumenta que “o *romance polifônico é inteiramente dialógico*”. Como discutimos anteriormente, o dialogismo corresponde às ressonâncias das vozes heterogêneas no discurso, tais ressonâncias constituem-se por concordâncias e discordâncias dessas vozes. Fiorin (2007, p. 72) reafirma a heterogeneidade de vozes na polifonia caracterizando o discurso polifônico como aquele no qual as “vozes concordam, discordam, constituem-se”. Dessa forma, tanto a divergência quanto a convergência de orientação entre as vozes permeiam o dialogismo e a polifonia.

A esse respeito, há textos de alguns dos autores que defendem essa ideia presentes no livro *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin* (BARROS; FIORIN, 2011), no qual se discute algumas questões propostas pelo filósofo, incluindo a polifonia. Barros (2011, p. 5), por exemplo, argumenta que um texto se compõe “polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras” (BARROS, 2011, p. 4); como sabemos, a complementação ou resposta a um determinado discurso não necessariamente se manifesta no plano da discordância. Já Blikstein (2011, p. 45) defende que “o discurso não é falado por uma só voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço”. Ao discorrer sobre o modo como Bakhtin ([1929] 2010) descreve as características que tornam um romance polifônico, Lopes (2011, p. 74, grifos do autor) assegura que “cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; a polifonia ocorre quando *cada personagem fala com a sua própria voz*, expressando seu pensamento particular”.

Conforme os autores citados neste último parágrafo, percebemos que a contradição de discursos não é vista como condição primordial para a manifestação da polifonia. As características que estes autores consideram constituintes da polifonia são a presença e entrecruzamento de diversas vozes num diálogo incessante. Podemos ratificar essa ideia citando a afirmação de Bakhtin ([1929] 2010, p. 209) em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, livro em que trata da polifonia, de que “toda a linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas”. Conforme o linguista afirma ([1978] 2014, p. 331), em *Estética da Criação Verbal*, “não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais

importantes de relações dialógicas”. Fiorin (2017, p. 28), ao comentar sobre as relações dialógicas, afirma que estas:

tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.

Nesse sentido, o discurso polifônico, repleto de relações dialógicas como todo e qualquer discurso, não pode ter sua natureza limitada à oposição de vozes, uma vez que a própria definição de relações dialógicas construída por Bakhtin ([1929] 2010, [1978] 2014) refuta esse posicionamento. Assim, “não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo” (BAKHTIN, 2016).

Essas mesmas características que vimos discutindo foram citadas em diversos trabalhos que utilizam a polifonia como fundamento para o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação encontrados durante uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Algumas dessas pesquisas estão elencadas no quadro 1, exposto a seguir, com a respectiva definição de polifonia que adotam.

| AUTOR                          | TÍTULO   | ÁREA                 | NÍVEL | ANO           | DEFINIÇÃO DE POLIFONIA  |
|--------------------------------|--|----------------------|-------|---------------|---|
| Anny Querubina de Souza Barros | A intertextualidade e a polifonia no gênero charge     | Linguística          | M     | UFPE 2005     | Multiplicidade de vozes e consciências que mantêm umas com as outras uma relação de igualdade no discurso.                                |
| Thais Coelho Lopes             | A polifonia em Bakhtin: revisitando uma noção polêmica | Linguística Aplicada | M     | Unisinos 2011 | A polifonia é essencialmente um tipo especial de estrutura [...] caracterizado pela independência, imiscibilidade, equipolência de vozes. |
| João Marcos Mateus Kogawa      | Sobre a noção de polifonia em Bakhtin                  | Linguística          | M     | UNESP 2008    | A polifonia [...] o é um espaço discursivo em que as personagens compõem um conjunto de vozes que dialogam igualmente.                    |

**Quadro 1 – Definição de polifonia em trabalhos de pós-graduação**

Continua

| AUTOR                                | TÍTULO   | ÁREA     | NÍVEL | ANO       | DEFINIÇÃO DE POLIFONIA   |
|--------------------------------------|--|----------|-------|-----------|--|
| Kariny Louizy Silva Amorim           | O discurso reportado em manuscritos escolares brasileiros e franceses: um estudo contrastivo a partir do gênero contos etiológicos | Educação | M     | UFAL 2013 | Universo no qual todas as vozes são equipolentes e estão imersas em relações dialógicas infindas.  |
| Cláudia Cristina Ferreira de Almeida | A formação docente na educação de jovens e adultos: uma análise discursiva   | Educação | M     | UFAL 2008 | A polifonia se constitui nas “vozes do eu e do outro”, podendo dessa forma, identificar num mesmo discurso, numa mesma enunciação o reconhecimento de “várias vozes” |

FONTE: elaborado pela autora, 2016.

Isto posto, neste trabalho, assumimos esse posicionamento acerca do tema de que, no texto polifônico, se fazem presentes múltiplas vozes, sejam elas concordantes ou discordantes, visto que, conforme afirma Bakhtin ([1929] 2010), a polifonia representa um universo de vozes e consciências equipolentes que interagem em um diálogo infinito sem, no entanto, perder a sua imiscibilidade, isto é, as vozes dialogam entre si, soando igualmente, combinando-se sem perder a sua subjetividade, sem que se tornem uma voz homogênea.

Ao analisar a obra de Dostoiévski, Bakhtin ([1929] 2010) ressalta a liberdade relativa que o herói tem no romance, de modo que, estruturalmente, possui autonomia para se expressar da forma como deseja, independentemente da obra, para desenvolver uma visão de mundo própria que não está subordinada à visão do mundo do autor “é como se [sua voz] soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes dos outros heróis”; de acordo com o autor, “Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele” (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 4-5). Essas citações nos levam a crer que polifonia diz respeito a um discurso constituído por múltiplas vozes, condizentes ou não, que soam sem que uma exerça domínio sobre as outras.

Nesse processo dialógico, o autor, também ativo, assume o papel de regente do coro de vozes polifônicas e interage dialogicamente com estas sem impedir que se manifestem autonomamente durante a enunciação (BEZERRA, 2005). Trazendo essa reflexão para o âmbito educacional, podemos estabelecer uma correlação entre este autor a que Bakhtin ([1929] 2010) se refere em PPD e o professor que embasa sua prática pedagógica no letramento ideológico, pois ele também atua como regente ao lidar com as múltiplas vozes presente na sala de aula, estabelecendo com os alunos uma relação dialógica, questionando-os, estimulando-os, respondendo-lhes, assentindo, dissentindo etc., de modo que eles possam ter “o máximo de autonomia [...], deixando que eles mesmos se definam no diálogo com outros sujeitos-consciências”, participando deste diálogo “com plenos direitos à interlocução com outras vozes, inclusive com a voz do autor”, mantendo a sua individualidade e sendo respeitado enquanto aluno situado historicamente e socialmente (BEZERRA, 2010, p. 196;199). Assim, no evento social que se constitui a sala de aula, professor e alunos interagem na construção do conhecimento (MOITA LOPES, 2006).

Outros autores fazem a correlação entre a polifonia e a sala de aula, como é o caso de Freitas (2007, p. 147) que, assim como Bezerra (2010), considera o professor como um sujeito “orquestrador de diferentes vozes” com quem o aluno compartilha a sua voz, as suas experiências, converge e diverge sem que a sua voz seja tolhida e sem que a sua individualidade seja apagada, pois o processo educativo não consiste na repetição e submissão. Conforme a autora (2007, p. 147),

educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado.

Nesse viés, o linguista Geraldi (2013, p. 27), refletindo sobre o ensino, defende uma “educação bakhtinianamente inspirada”<sup>22</sup>, uma vez que a sala de aula se mostra como o espaço em que circulam muitas vozes trazidas por alunos e professores. Dessa maneira, o autor argumenta que o aluno seja tratado não mais como um sujeito totalmente submisso ao professor, a sua autoridade científica, mas sim como um interlocutor, um sujeito ativo cuja voz necessita

---

<sup>22</sup> Assim como o autor, reconhecemos que, embora Bakhtin não se debruce explicitamente sobre a temática da educação, suas reflexões nos permitem pensar sobre a sala de aula e podem ser utilizadas como fundamento da prática pedagógica.

ser ouvida e dialogar com as outras vozes, sejam estas a do professor, as dos colegas e/ou as do mundo, para que o conhecimento seja dialogicamente (re)construído nas enunciações.

Nesse sentido, em uma pesquisa realizada por Soares, Maria (2014), intitulada *Polifonia: o entrecruzamento de vozes na construção dos efeitos de sentido*, foram estudadas produções do gênero relato pessoal elaboradas por alunos do ensino fundamental com o objetivo de analisar as marcas de polifonia nos textos desses alunos e como estas contribuem para a construção dos efeitos de sentido. Compreendendo a polifonia como um permanente entrecruzamento de vozes determinadas pela realidade histórica que as compõe, durante a análise das produções dos alunos foram considerados não somente os movimentos argumentativos realizados pelos sujeitos, mas também os posicionamentos socioideológicos assumidos por eles, bem como pelo contexto sócio-histórico que os constitui.

De acordo com a análise realizada, a autora (2014) constatou que os alunos inserem diversas vozes no seu discurso, geralmente de modo não marcado. Essas vozes que permeiam as produções dos alunos são as mais variadas, oriundas, em sua maioria, dos contextos sócio-históricos dos quais esses alunos participam e que assumem objetivos diversos segundo as estratégias argumentativas pretendidas pelo enunciador. Os alunos se utilizaram de diversos procedimentos para recorrer à polifonia, como, por exemplo: a aceitação ou não do discurso do outro; o apelo ao discurso do senso comum, ao discurso midiático, às projeções sobre seus possíveis interlocutores etc.

Os discursos reproduzidos nos textos dos alunos eram, em sua maioria, aqueles veiculados nas mídias de massa – como a televisão, a internet –, nas canções populares, nos provérbios, no discurso do senso comum, no discurso político e da área esportiva. Estes discursos foram retomados a partir de recursos como: a) ditos populares e frases feitas, indicando uma tentativa dos alunos de apresentar uma espécie de argumento de autoridade, que tornaria os efeitos de sentido inquestionáveis, corroborando e legitimando o ponto de vista defendido por eles; pois não seria apenas a voz do enunciador, mas uma voz coletiva, fruto da sabedoria popular; e b) Letras de músicas ou trechos delas, numa tentativa de reiteração das posições assumidas pelos enunciadores. Assim, a análise e identificação dessas vozes tornou evidentes os contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos, os eventos e práticas de letramentos vivenciados e ilustrou suas visões de mundo, já que todo enunciado sofre influências sócio-histórico-ideológicas.

Conforme Bakhtin ([1929] 2010) afirma, a enunciação é polifônica em virtude da sua natureza social, histórica e ideológica. Logo, esta compõe a rede complexa de inter-relações dialógicas do discurso porque se liga a enunciações anteriores e posteriores num movimento



constante de produção e circulação de conhecimentos (BAKHTIN, [1978] 2014). Assim, pode-se até tentar dissimular o diálogo através do apagamento das marcas de pessoas, como a indeterminação do sujeito, uso de infinitivos verbais, da voz passiva analítica, de nominalizações, de predicados cristalizados e formas verbais perifrásticas. Contudo, ainda que encoberto, o diálogo sempre estará presente dado que é a condição da linguagem e sem ele esta não existe.

Sendo assim, considerando-se que é por meio da interação entre os sujeitos que os conhecimentos são construídos, podemos afirmar que o letramento mantém uma relação intrínseca com essa construção dos conhecimentos, por isso a escrita dos alunos sempre revela a polifonia que provém da interação. Dessa forma, a apropriação de vozes no discurso depende das práticas de letramento, pois estas proporcionam ao sujeito sua inserção em diversos contextos e comunidades discursivas, bem como sua interação com diversas vozes com as quais este dialoga e/ou polemiza para assumir uma posição responsivamente ativa.

Bakhtin ([1979] 2011; [1978] 2014; 2016) concebe a linguagem como prática social de interação em que o outro é fundamental para a construção dos sentidos, pois é a partir deste e para este que o sujeito constrói seus enunciados, concebido como a unidade real de comunicação, a esfera de sentido da linguagem. Essa concepção, que compreende a linguagem como um processo interativo ininterrupto mediado pelo diálogo, no qual a língua e ideologia estão sempre imbricadas, mostra-se como um dos fatores mais relevantes do pensamento bakhtiniano. Para esse autor ([1979] 2011), a língua é um fenômeno sócio-histórico. Dessa maneira, a compreensão da comunicação pode ser alcançada unicamente através de seu vínculo com a situação concreta, haja vista que, durante a interação, o sujeito, ativo e situado, se apropria da língua e faz uso dela consoante suas necessidades, constituindo a si e à própria língua através dos enunciados concretos e únicos que produz nessas interações.

Logo, os discursos são construídos a partir de discursos alheios, novos efeitos de sentidos lhes são atribuídos, propagando o dizer do outro na corrente comunicativa. Sendo assim, compreendemos que, para Bakhtin ([1979] 2011; [1978] 2014; 2016), o diálogo é inerente à linguagem, não há a possibilidade da existência de uma manifestação de linguagem sequer na qual não ocorra o fenômeno do dialogismo. Tais considerações podem ser relevantes para que a concepção de texto como aglomerado de ideias venha a ser reconsiderada e para que se reconheça que todo efeito de sentido é constituído pela combinação dos enunciados.

Dessa maneira, podemos afirmar que o dialogismo da língua possibilita que em todo enunciado estejam presentes ao menos três vozes que se entrecruzam para compor o sentido. Por efeito dessa condição, o enunciado “nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de

uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 371). Tal como afirma Fiorin (2017, p. 24), “o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos”. Assim sendo, ao enunciar estamos nos apropriando de discursos outros, deslocando-os, ressignificando-os e incluindo neles nossas marcas de singularidades para produzir outros efeitos de sentido, novos significados e, assim, concretizar a comunicação.

De acordo com Bakhtin ([1979] 2011, p. 272):

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A palavra não é propriedade única e exclusiva do falante, pois o ouvinte também se faz presente de alguma maneira, assim como todas as outras vozes que antecederam e influenciaram o ato de fala, já que o discurso é marcado pela pluralidade. Entretanto, isso não impede que encontremos marcas de singularidades nesse discurso, pois, como dissemos, um mesmo enunciado, realizado em momentos diferentes da história, torna-se diferente, contém as marcas ideológicas daquele que o antecedeu, do seu falante e daqueles que o sucederam. As palavras somente adquirem expressividade no interior do discurso. A expressividade da palavra não pertence à própria palavra, ela se materializa no enunciado, atualizando-se no seu contato com a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real de discurso. Sob essa perspectiva, todo enunciado é um diálogo, ele refere-se a qualquer forma de discurso, sejam as relações dialógicas realizadas no cotidiano, ou textos artísticos, literários, científicos, entre outros. O enunciado emerge da interação e, por isso, registra aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos etc. e sofre determinações ideológicas. Em outras palavras, a significação é resultado da relação existente entre locutor/interlocutor e o contexto de sua produção, o que torna cada enunciado individual, pois esse sujeito

vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si. (FIORIN, 2017. p. 61)

As diversas vozes sociais presentes no contexto sócio-histórico de um sujeito, cada uma emblemática e circunscrita a uma determinada esfera, transformam-no em um sujeito histórico e ideológico e lhe propiciam uma constante condição de abertura à interação a partir da qual desvelará sua subjetividade. E quando essas múltiplas vozes se deixam entrever no enunciado, ocorre o fenômeno chamado polifonia. Esta é uma estratégia discursiva acionada na construção do nosso discurso, em que o sujeito, enquanto locutor, é um regente do coro de vozes que constitui o discurso, pois, no momento em que enuncia, em que escreve, o locutor tem dentro de si a imagem de um leitor. Logo, o locutor tem como interlocutor o possível leitor e, em função dessa imagem, elabora seu enunciado pressupondo uma compreensão responsiva ativa.

Essa compreensão responsiva ativa mantém uma relação intrínseca com o dialogismo bakhtiniano. Nesse processo, circulam múltiplas práticas sócio-históricas que são retomadas para a construção de uma resposta a um dado discurso, evidenciando o ponto de vista do locutor em um determinado contexto sócio-histórico. Assim, a compreensão e resposta estão dialeticamente consubstanciadas e mutuamente condicionadas, de modo que não há a possibilidade de existência de uma sem a outra (BAKHTIN, [1978] 2014). O sujeito pode responder verbalmente ou através de atitudes, e não necessariamente essa resposta ocorrerá imediatamente após a enunciação, pois “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” ([1979] 2011, p. 272). Ao compreender ativamente a enunciação, o interlocutor “concorda ou discorda (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo” ([1979] 2011, p. 301). A partir da compreensão responsiva ativa os enunciados concretos efetivados em uma determinada esfera discursiva transformam-se em elos na comunicação discursiva, que, num diálogo constante, são respostas aos enunciados precedentes e esperam respostas dos enunciados subsequentes.

Nesse sentido, o discurso é construído na relação dialógica que mantém com outros discursos, por isso o diálogo com o discurso do outro revela-se como um agente essencial à interação e à construção dos efeitos de sentido. A partir dessas reflexões podemos compreender o papel do outro na construção dos sentidos da comunicação verbal, pois, como afirma Barros (2011, p. 3): “nenhuma palavra é [totalmente] nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. Nessa perspectiva bakhtiniana, o locutor é visto como sujeito discursivo, pois é formado pelos discursos nos quais estão presentes diferentes vozes sociais. É através da polemização que há entre essas vozes, da alternância entre os sujeitos do discurso que construímos nossos dizeres e participamos da comunicação verbal, pois

as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação,

isto é, tornam-se bivocais [...]. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, [1929] 2010, p. 223)

Sendo o diálogo o princípio constitutivo da linguagem, todos os enunciados são perpassados por outras vozes que polemizam umas às outras. Dessa forma, não há enunciados independentes, pois todos estão interligados a outros enunciados, sejam eles passados ou futuros, visto que o discurso é sempre orientado para a resposta. No entanto, a partir do momento em que enunciamos, revestimos as vozes que perpassam nosso discurso com nossa singularidade, transformando-o em um outro discurso dotado de outros efeitos de sentido construídos a partir das determinações sócio-históricas. Essa pluralidade de vozes, que permanecem em contínuo diálogo, torna o discurso essencialmente polifônico, uma vez que a enunciação monológica e a compreensão passiva só existem na abstração (BAKHTIN, [1979] 2011).

A polifonia é a presença de vários sujeitos que se marcam ideologicamente no discurso, situados historicamente, ativos, que estão em movimento de criação constante, são polifônicos. Sendo assim, estes não são passivos, alheios à sua realidade, eles possuem conhecimento da sua capacidade de elaboração do seu discurso e, do mesmo modo, sabem que estão inseridos em uma sociedade, o que os torna sujeitos crítico-reflexivos que sofrem determinações sociais, históricas e ideológicas, mas que também se posicionam perante elas. Por esse motivo, uma palavra não pode ser vista como a finalização de uma ideia, mas sim como uma nova retomada e ressignificação dos sentidos. Dessa forma, a comunicação somente pode ser compreendida e explicada a partir de seu vínculo com a situação concreta, pois sujeito heterogêneo interage com o outro ao mesmo tempo em que (re) produz o discurso, tornando evidente o seu contexto sócio-histórico e ideológico.

Apesar de Bakhtin<sup>23</sup> (2010) ter aplicado o conceito de polifonia para caracterizar o romance de Dostoiévski, o termo continua sendo utilizado em diversos estudos, tanto linguísticos quanto literários, porém com outros delineamentos, outros horizontes e, inclusive, afastando-se da noção de polifonia concebida por Bakhtin. Dentre esses estudos, encontram-se

---

<sup>23</sup> Os autores e suas respectivas teorias são apresentados conforme a ordem cronológica.

aqueles desenvolvidos por teóricos como Oswald Ducrot<sup>24</sup>, Jacqueline Authier-Revuz e Dominique Maingueneau, como veremos nos tópicos 3.2, 3.3 e 3.4.

### 3.2 A Teoria Polifônica de Ducrot

As reflexões de Bakhtin acerca da polifonia despertaram o interesse de alguns linguistas como, por exemplo, Oswald Ducrot (1980), que – apesar de adotar uma posição teórica oposta à de Bakhtin ([1929] 2010, [1978] 2014), pois era de base estruturalista – também opunha-se à ideia de unicidade do sujeito e apreciava o estudo da diversidade de vozes presentes em um discurso, adotando um ponto de vista respaldado no dialogismo, pois assim como Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; VOLOCHINOV, [1977] 2014), Ducrot (1980) defende a concepção de discurso constituído a partir do entrecruzamento de vozes, no entanto, este desconsidera todo e qualquer fator externo, focalizando seus estudos apenas em fatores estritamente linguísticos para analisar as diversas vozes que permeiam um mesmo enunciado, o que difere da abordagem do filósofo russo, que considera a influência dos fatores sociais, históricos e ideológicos na construção dos efeitos de sentido, pois “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (VOLOCHINOV, [1977] 2014, p. 121).

Outro ponto em comum entre os dois linguistas é o trabalho com a polifonia. Bakhtin ([1929] 2010) utilizou o termo na análise da obra literária de Dostoiévski. No entanto, a primeira aplicação do termo polifonia no campo teórico da Linguística é atribuída a Ducrot, na obra *O dizer e o dito* (1980), na qual, embasado nos traços linguísticos do enunciado, este autor afirma que, ao enunciar, o sujeito, múltiplo, confronta diferentes vozes. A partir desses pressupostos Ducrot desenvolve a sua *Teoria Polifônica*. Inicialmente, o autor considerava dois tipos distintos de sujeitos: o locutor, compreendido como o responsável pelo que é dito; e os enunciadores, responsáveis pelos atos ilocutórios elementares – tais como afirmação, pergunta etc. – veiculados pelo enunciado do locutor.

Posteriormente, em 1987, Ducrot reformulou suas concepções, voltou sua atenção para um estudo semântico no interior do enunciado e ampliou a noção de locutor, subdividindo-a em: o locutor enquanto ser responsável pela enunciação (L) e o locutor enquanto ser do mundo ( $\lambda$ ). A concepção de enunciadores também sofreu alterações e estes passaram a ser vistos como veiculadores de pontos de vista diversos, mas sem a capacidade de produção efetiva dos

---

<sup>24</sup> Consideramos Ducrot (1980) posterior a Bakhtin.

enunciados. Para Ducrot (1987) esses pontos de vista expressos pelas vozes veiculadas através da enunciação são organizados pelo locutor para sua identificação ou oposição a eles. Os enunciadores “são seres considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto lhe sejam atribuídas palavras precisas. Se eles ‘falam’, é somente no sentido em que a enunciação expressa seu ponto de vista, sua posição, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (DUCROT, 1987, p. 192). Portanto, eles não podem produzir atos ilocutórios.

Essa perspectiva ducrotiana considera a alteridade como fator constitutivo da atividade linguística, mas o faz apenas a nível linguístico, ignorando os fatores exteriores, o que vai de encontro às ideias de Bakhtin que compreende o discurso como não sendo um objeto inteiramente linguístico nem exclusivamente social, mas sim como o território das manifestações dialógicas (BAKHTIN, [1979] 2011; [1978] 2014; 2016) no qual uma multiplicidade de vozes confrontam-se num diálogo permanente, pois esta é a natureza da linguagem: constitutivamente dialógica. A tentativa de Ducrot de marcar as diversas vozes constituintes do enunciado no dito, reduzindo os sentidos do discurso à materialidade linguística impossibilita que sua teoria analise a maneira como, simultaneamente à sua atribuição a determinados sujeitos, essas vozes debatem no entrecruzamento discursivo. Dessa forma, faz-se necessária a utilização de outras análises discursivas, bem como um estudo que considere o linguístico como subsídio de fatores externos, significando concomitantemente.

No tópico seguinte, apresentamos o estudo que, apesar de não utilizar a polifonia como nomenclatura, também discute sobre a presença de múltiplas vozes no discurso.

### **3.3 A Pluralidade de Vozes na Perspectiva de Authier-Revuz**

Authier-Revuz (1990) é uma linguista francesa cujos trabalhos acerca dos modos da presença do outro no discurso possuem grande relevância para os estudos da linguagem e, mais especificamente, da Análise do discurso. A autora conjuga o dialogismo e a polifonia bakhtinianos à abordagem da Psicanálise de Freud e Lacan para falar sobre a heterogeneidade do sujeito e a presença do outro no discurso. Nesse sentido, para Authier-Revuz (1990), o sujeito consiste num efeito da linguagem que se desloca constantemente entre o consciente e o inconsciente, por isso é clivado. Embasada nessas ideias, Authier-Revuz (1990) propõe a ideia de “heterogeneidade constitutiva” para defender a presença irreduzível da exterioridade do discurso no próprio discurso. Assim como Bakhtin (2011), Authier-Revuz (1990) defende que a linguagem é constitutivamente heterogênea; no entanto, a autora enfoca a presença do Outro na enunciação. Segundo a autora (1990, p. 28),

sempre, sob nossas palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”.

A partir desses pressupostos, a autora (1990, p. 32) propõe duas formas distintas de heterogeneidade enunciativa: a heterogeneidade constitutiva, inerente a todo discurso, que diz respeito “aos processos reais de constituição dum discurso”, na qual não se percebe explicitamente a presença do outro; e a heterogeneidade mostrada, subdividida em marcada ou não marcada, que revela a presença do outro no discurso e diz respeito às “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32). A heterogeneidade mostrada e marcada traz marcas explícitas da presença do outro no discurso como, por exemplo, através do uso de itálico, do discurso relatado, das glosas enunciativas, das aspas etc.; ao passo que na heterogeneidade mostrada não marcada o dizer do outro não está evidente, mas pode ser recuperado através da ironia, do discurso indireto livre, da alusão, da paródia, da reminiscência, etc. Dessa forma, para Authier-Revuz (1990), o discurso é produzido através da interação, pela linguagem, de sujeitos sócio-históricos atravessados pelo inconsciente.

Embora o conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1990) tenha profundas raízes no pensamento bakhtiniano, o fato de a autora recorrer a outros campos teóricos, como a Análise do Discurso e a Psicanálise, faz com que heterogeneidade constitutiva e polifonia não sejam necessariamente intercambiáveis, pois se fundamentam em princípios distintos. Enquanto Bakhtin concebe o sujeito como um ser responsivo-ativo que sofre as determinações histórico-sociais, mas encontra espaços, ainda que mínimos, para se posicionar frente aos acontecimentos, e que está em um contínuo processo de construção na e pela linguagem; Authier-Revuz adota uma concepção de sujeito clivado em que “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este ‘é mais falado do que fala’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Em suma, a heterogeneidade enunciativa alude à possibilidade de desenvolvimento das vozes que se fazem presentes no discurso, enquanto a polifonia concerne às múltiplas vozes que intervêm no discurso.

A seguir, apresentamos a quarta mais conhecida abordagem sobre o discurso polifônico.

### 3.4 A Polifonia sob a Ótica de Maingueneau

Maingueneau (2000), um teórico francês da Análise do Discurso de grande influência sobre os trabalhos do discurso no Brasil também reflete sobre a polifonia. O autor retoma o conceito de polifonia desenvolvido por Ducrot (1987), por isso Maingueneau (1989, p. 76) defende que "há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores". Para Maingueneau (2000), o discurso possui sujeito locutor e enunciador. Cada enunciado pode ser relacionado exclusivamente a um único autor, denominado locutor (oral ou escrito), que é responsável pelo que enuncia. Os enunciadores, por sua vez, "são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista" (MAINGUENEAU, 2000, p. 77).

Para o autor (2000), em um discurso, as vozes são marcadas por seus lugares sociais e o interdiscurso tem primazia sobre o discurso. Suas ideias fazem uma tentativa de transpassar a superfície textual para chegar à esfera do discurso ou das formações discursivas, que se constitui pela alteridade interna, ou seja, pelo outro que se faz presente no discurso. O linguista explicita o diálogo com as reflexões de Ducrot em seu livro (2000) e busca complementar as ideias desse autor, descrevendo os fenômenos através dos quais a polifonia se manifesta, que são: ironia, pressuposição, negação, o discurso relatado, as palavras entre aspas, a parafraseagem, o discurso indireto livre, a imitação, o pastiche e o provérbio.

Apesar de o autor também retomar princípio dialógico da linguagem de Bakhtin ([1979] 2011, [1978] 2014; 2016) para defender a tese do primado do interdiscurso sobre o discurso, e de reconhecer que "foi M. Bakhtin, linguista russo, quem introduziu essa noção para o estudo da literatura romanesca; a partir de então, ela vem sendo utilizada na linguística para analisar os enunciados nos quais várias 'vozes' são percebidas simultaneamente (MAINGUENEAU, 2005, p. 138), a concepção de polifonia adotada por Maingueneau se aproxima mais das reflexões de Ducrot (1987) do que das reflexões de Bakhtin ([1979] 2011; [1978] 2014; 2016). Além disso, o autor, filiado à AD, concebe um sujeito cindido, clivado, visto que é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. Logo, este é linguisticamente determinado por uma dada ideologia e, por isso, submisso às formações ideológicas.

Dessa forma, para Maingueneau (1998, 2000, 2005), a determinação do dizer por outros dizeres é condição inerente ao sujeito, isto é, todo o seu discurso é determinado pelo interdiscurso. Essa concepção de sujeito adotada pelo autor difere do que postula Bakhtin ([1979] 2011, [1978] 2014; 2016), que defende um sujeito heterogêneo, polifônico, responsivo



ativo, constituído na e através das interações, nas práticas sociais concretas. Por isso, nesta pesquisa, não utilizamos as reflexões de Maingueneau (1998, 2000, 2005) para desenvolver nossa análise.

Como discutido ao longo da seção, a vertente a bakhtiniana conduz o sujeito e o discurso a um espaço dialético, inscreve-os em uma determinação histórica cujas vozes se mesclam, fazendo intervir no sentido as contradições constitutivas de todo discurso, além disso Bakhtin ([1979] 2011, [1978] 2014; 2016) concebe um sujeito concreto, responsivo, inconcluso e inacabado, que somente se constitui e pode ser compreendido por meio do diálogo. Dessa maneira, reconhecemos a importância e a contribuição dos estudos de Ducrot (1987), Authier-Revuz (1990) e Maingueneau (2000) acerca da polifonia, mas optamos por embasar nossa pesquisa nas reflexões teóricas de Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; 2016), por acreditarmos que elas sejam mais adequadas para o atingirmos o objetivo desta pesquisa de refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico, observando de que modo os alunos universitários mobilizam essas vozes para (re) construir os sentidos do texto, visto que estas adotam uma visão mais ampla do fenômeno. No entanto, essa escolha não nos impede de, quando julgarmos necessário, utilizar alguns conceitos dos conceitos formulados por estes autores, vistos que há ressonâncias entres eles e Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014; 2016).

As discussões empreendidas nesta seção, assim como na seção anterior, subsidiarão teoricamente as análises apresentadas na seção 5. Antes, porém, mencionaremos na próxima seção o percurso metodológico que adotamos na constituição e desenvolvimento da pesquisa.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO DO DESVELAR DAS VOZES NO TEXTO ACADÊMICO

Segundo Vóvio e Souza (2005, p. 49), em pesquisas sobre letramento “a abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos”. Nestes, o trabalho de campo do pesquisador abre caminhos para a observação efetiva e aprofundada, bem como para o uso de estratégias que buscam desvelar as opiniões e representações dos sujeitos pesquisados, conforme se verifica em um número representativo de trabalhos na área de Linguística Aplicada (LA), na qual se insere esta pesquisa. A LA consiste numa área inter ou transdisciplinar que investiga práticas de uso de língua(gem) em contextos específicos (MOITA LOPES, 1994; 2006); no caso da presente pesquisa, o contexto em foco é o da disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Assim, considerando esse caráter inter/transdisciplinar da área, articulamos as reflexões da LA aos dos Novos Estudos do Letramento, bem como aos da Linguística da Enunciação, mais especificamente, aos conceitos bakhtinianos de língua/linguagem, dialogismo, polifonia e gêneros, para analisarmos os discursos de estudantes universitários e observarmos como se dá a relação entre letramento e polifonia. Dessa forma, nas subseções a seguir, contextualizaremos os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, apresentaremos as razões da escolha da abordagem utilizada, da seleção dos instrumentos de coleta, dos sujeitos da pesquisa, assim como das técnicas para a constituição, análise e interpretação do *corpus*. Ademais, traçamos uma ampla e detalhada caracterização do local e dos sujeitos de pesquisa.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base nos conceitos de Lüdke e André (1986), visto que prioriza o processo, procurando descrever e compreender o fenômeno socialmente situado – a inscrição da polifonia – em um dado contexto, a sala de aula do ensino superior. Como buscamos uma ampla e criteriosa compreensão da relação entre as marcas de polifonia e o letramento acadêmico dos alunos, optamos pelo estudo de caso **de cunho** etnográfico. Além disso, objetivamos realizar um estudo aprofundado das marcas de polifonia e analisar a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes nos discursos dos

alunos, por essa razão decidimos analisar as produções textuais de dois sujeitos de pesquisa<sup>25</sup> (Thiago e Isabela<sup>26</sup>), visto que não seria possível desenvolver a pesquisa com os 24 alunos integrantes da disciplina em tempo hábil e de maneira satisfatória. Ademais, consideramos que esses dois sujeitos são representativos do grupo de alunos da disciplina, já que mantinham frequência assídua, fizeram a maioria das atividades propostas, além do fato de cursarem duas das quatro habilitações ofertadas pela faculdade.

Assim sendo, escolhemos desenvolver um estudo de caso etnográfico porque, conforme André (2005, p. 42), este deve ser utilizado quando o pesquisador buscar analisar situações singulares, “uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar”. Segundo André (2005, p. 44), podemos utilizar o estudo de caso etnográfico:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e não como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Nesse sentido, como nosso objetivo é refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico, a partir das práticas de letramento acadêmico, em uma turma de alunos ingressantes no curso de Letras, ou seja, buscamos “entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade”, consideramos esta a metodologia mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa, pois nos possibilitará ter uma visão profunda, ampla e integrada do fenômeno em questão (ANDRÉ, 2005, p. 43). Além disso, esta abordagem apresenta dinamicidade e flexibilidade, preocupa-se continuamente com a reformulação de seus pressupostos, considera a inconclusibilidade e inacabamento do conhecimento, conforme defende Bakhtin ([1979] 2011). Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa não ocorre de maneira rígida, numa sequência linear; o pesquisador pode sempre repensar, redefinir e modificar a ordem e a maneira como os dados serão coletados para, assim, garantir uma observação cuidadosa e que a obtenção dos dados ocorra em situações reais do dia a dia.

---

<sup>25</sup> A seleção dos sujeitos ocorreu segundo os critérios previamente estabelecidos que serão detalhados no tópico 4.2.

<sup>26</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes citados são fictícios. Esses nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos de pesquisa.

Assim, em consonância com os princípios dessa abordagem foram realizados registros detalhados dos eventos cotidianos a fim de identificar os significados atribuídos a eles pelos participantes da pesquisa. Em vista disso, por compreendermos que o mundo social se constitui pelos diversos significados que o homem constrói sobre ele, através da linguagem e nas interações, por estarmos de acordo com a perspectiva sociocultural de letramento e com a abordagem dialógica da linguagem adotadas nesta pesquisa, e por considerarmos que o conhecimento é fundamentado na experiência, e que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc., a análise dos dados realizada a partir a abordagem dialética, por natureza interpretativista — visto que interpretamos e atribuímos significados aos dados analisados (MOITA LOPES, 1994) — e foi fundamentada nos aportes teóricos de Barton e Hamilton (2000), Street (1984, 2003, 2014), Lea e Street (2014) e Lillis (2009), entre outros, tendo em vista que esses autores discutem sobre a noção de letramento, bem como nos postulados teóricos de Bakhtin ([1929] 2010, [1979] 2011, [1978] 2014) sobre linguagem, dialogismo e polifonia, sempre correlacionando-os com as reflexões teóricas de estudiosos como Barros (2011), Brait (2005; 2006) e Fiorin (2001; 2006; 2007; 2017), que também discutem sobre a questão da polifonia.

## 4.2 A Coleta de Dados

O estudo de caso etnográfico, “envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14). Nesse tipo de abordagem, realiza-se um movimento de busca do singular e do socioculturalmente situado, por isso recomenda-se um longo período de permanência em campo, a utilização de diferentes métodos de coleta de dados, como, por exemplo, a observação participante; a entrevista intensiva e a análise de documentos; com a subsequente triangulação das informações obtidas.

Nesse sentido, considerando os aspectos citados acima, adotamos o estudo de caso **de cunho** etnográfico para o desenvolvimento de nossa pesquisa porque acreditamos que este nos propiciará “uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2005, p. 42), e também porque este tipo de abordagem permite que nós, pesquisadores, mantenhamos com nosso objeto de pesquisa uma relação de proximidade bastante dialógica, dinâmica, flexível e ética, com um propósito transformador, capaz de contribuir, durante ou posteriormente à pesquisa, com o ambiente e com o(s) sujeito(s) pesquisado(s).

Conforme ressaltam Vóvio e Souza (2005), em processos longitudinais de investigação, a observação participante, combinada a outros instrumentos, suscita uma aproximação maior com a unidade social investigada. Nesse caso, permite melhor compreender as diferentes dimensões da constituição letrada dos sujeitos da pesquisa, especialmente no primeiro ano do curso de letras. Essa combinação de instrumentos viabiliza a construção mais intensa e reflexiva de sentidos e a redirecionamento de olhares e posturas sobre o objeto pesquisado.

A esse respeito, Erickson (1988, p. 28) afirma que, nas pesquisas em sala de aula, a utilização de variados instrumentos de coleta pode contribuir significativamente para que o professor-pesquisador possa desvelar:

a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que eles significam para os sujeitos envolvidos (no caso, alunos e professores); e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Nesse sentido, os dados da pesquisa foram obtidos a partir da observação das aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, durante o segundo semestre letivo do ano de 2014 - final de agosto ao início de dezembro -, em uma turma do primeiro período do curso de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, no turno noturno, mediante diferentes instrumentos de coleta que nos garantiram uma observação cuidadosa e criteriosa.

O primeiro instrumento empregado durante a observação das aulas foram as **Gravações em áudio**, utilizadas para a descrição detalhada dos eventos, visto que estas podem evidenciar minuciosamente a interação dos sujeitos da pesquisa durante as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula. A transcrição das aulas nos auxiliou na tentativa de compreensão do modo como ocorre essa interação em sala de aula. Aliadas às transcrições, utilizamos as anotações de campo para complementação e detalhamento das informações obtidas a partir das gravações aulas, o que nos permitiu uma descrição o contexto da sala de aula de leitura e produção de textos, observando a sua caracterização e organização.

Utilizamos também o **Questionário de caracterização**<sup>27</sup> (APÊNDICE A), composto por questões objetivas e subjetivas aplicado junto aos alunos. Esse instrumento tem o objetivo de conhecer as características dos alunos. Procuramos identificar as práticas de leitura mais frequentes dos alunos, os textos que mais liam, as motivações para leitura, os julgamentos deles sobre a própria relação com a leitura e com a produção de textos.

---

<sup>27</sup> O questionário foi elaborado e disponibilizado *online* através de um formulário do Google Docs. O *link* do questionário foi enviado aos alunos via e-mail. Ver APÊNDICE A.

Outro instrumento de pesquisa são os **Diários reflexivos**, também chamados diários de aula, elaborados pelos sujeitos da pesquisa. Esse gênero faz parte dos gêneros primários citados por Bakhtin (2011), sua função social é a documentação e memorização das ações humanas, como conceituaram Dolz e Schneuwly (2010), representando através do discurso as experiências vividas, situadas no tempo. É um gênero que tem uma estrutura mais livre, geralmente é escrito na primeira pessoa do singular; os verbos estão no presente e/ou no passado; a linguagem varia de acordo com os objetivos do produtor do texto, podendo ser formal ou informal, na variedade padrão ou em uma variedade não padrão, em outras palavras, “o aspecto composicional desse gênero, com forma de enunciado (BAKHTIN, [1979] 2011), mostra-se menos fixo e estável, permitindo refletir de maneira mais acentuada o estilo individual de seu produtor” (FRITZEN, 2012, p. 61).

Nesses diários, os alunos expressam suas inquietações, impressões e dúvidas sobre a sua própria escrita e sobre as práticas letradas desenvolvidas em sala. Ressaltamos que o diário foi incluído na lista de gêneros a serem produzidos na disciplina pela professora Letícia, por acreditar que, assim como Fiad (2011, p. 360), “analisar o que os estudantes escrevem sobre suas escritas é um modo de penetrar nessas outras práticas de escrita que estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico, nesse momento de entrada na universidade”. Ademais, o diário integra os gêneros que possuem condições mais propícias ao “reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 17)”.

Além dos instrumentos citados, utilizaremos ainda os textos utilizados em sala de aula como subsídios teóricos para identificação das perspectivas dos sujeitos sobre o letramento acadêmico e verificação do seu posicionamento frente às atividades desenvolvidas pela professora durante as aulas, analisando como se autoavaliavam nesse processo.

No primeiro dia de aula, realizada no dia 25 de agosto de 2014, consultamos os alunos se estes aceitariam ser sujeitos de nossa pesquisa. Enfatizamos que alunos que eles tinham total liberdade para decidir se aceitariam ou não participar da pesquisa, sem que houvesse qualquer ônus em caso de não aceitação. Nenhum dos alunos esboçou qualquer tipo de recusa ou desaprovação em relação à participação na pesquisa. Nessa mesma aula, eles foram informados de que suas produções seriam corrigidas, entregues para leitura e reescrita, se fosse o caso, e, posteriormente, armazenadas para pesquisa. Além disso, a professora ministrante solicitou aos alunos que produzissem diários reflexivos sobre as aulas, antes, porém explicou a caracterização do gênero e o objetivo de sua produção.

Por se tratar de uma análise processual, que pressupõe um acompanhamento do desenvolvimento dos sujeitos ao longo de um período, utilizamos como critério de seleção dos

sujeitos da pesquisa: a entrega do diário, o cumprimento de todas as atividades desenvolvidas durante o processo; a participação dos alunos nas discussões e a assiduidade às aulas. Contudo, devido à realização de duas atividades em dupla, foi necessário acrescentar outro critério de seleção. Dessa forma, foram considerados apenas os textos produzidos individualmente pelos alunos. Após a observação das aulas e coletas dos dados, todos os textos foram armazenados em um banco de dados.

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, procedemos à catalogação, separação e leitura dos textos. Nessa catalogação, percebemos que dos 24 alunos da disciplina, apenas 10 entregaram os diários. Dessa forma, somente os textos desses alunos foram escolhidos na pré-análise. As produções desses 10 alunos pré-selecionados totalizaram 86 textos que foram digitalizados, catalogados e incluídos no banco de dados virtual com auxílio do software Google Drive.

Além dos diários reflexivos, os alunos produziram os gêneros presentes no quadro apresentado na página seguinte.

## Quadro 2 – Lista dos gêneros produzidos pelos alunos durante as aulas da disciplina<sup>28</sup>

Continua

| ATIVIDADE |                               | GÊNERO            | TEXTO  | AUTOR          |
|-----------|-------------------------------|-------------------|--|----------------|
| 1         | Análise de texto              | Folder            | Campanha beneficente MC Dia Feliz                      | Mc Donald's    |
| 2         | Análise de texto              | Artigo de Opinião | Se os tubarões fossem homens                           | Bertold Brech  |
| 3         | Produção de Resumo            | Capítulo de Livro | Capítulo Coesão e coerência - Livro Lutar com Palavras | Irandé Antunes |
| 4         | Reescrita de Resumo           | Capítulo de Livro | Capítulo Coesão e coerência - Livro Lutar com Palavras | Irandé Antunes |
| 5         | Reescrita da Análise de texto | Folder            | Campanha beneficente MC Dia Feliz                      | Mc Donald's    |

<sup>28</sup> Foram realizadas duas provas de reavaliação, uma relativa à avaliação bimestral 1 (AB1), outra relativa à avaliação bimestral 2 (AB2) (atividades 10 e 11). Ambas sobre o gênero resumo. Entre os dez sujeitos selecionados para a pré-análise, dois realizaram a reavaliação da AB1 e quatro realizaram a reavaliação da AB2. Entre os dois sujeitos da pesquisa, apenas Thiago realizou a prova referente à AB1.

| ATIVIDADE |                               | GÊNERO                      | TEXTO  | ATIVIDADE                             |
|-----------|-------------------------------|-----------------------------|--|---------------------------------------|
| 6         | Análise de texto              | Artigo de Opinião           | A política entre a utopia e a realidade  | Leonardo Boff                         |
| 7         | Produção de Resumo            | Capítulo de Livro           | Capítulo Fatores de coerência - Livro Coesão e Coerência Textual                               | Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia |
| 8         | Reescrita da Análise de texto | Artigo de Opinião           | A política entre a utopia e a realidade  | Leonardo Boff                         |
| 9         | Análise de texto              | Artigo de Opinião           | Vote nas futuras gerações  | Frei Betto                            |
| 10        | Análise de texto              | Resumo de Dissertação       | Projeto gráfico editorial de livros didáticos de língua portuguesa: para além da letra         | Fabiana Panhosi Marsaro               |
| 11        | Análise de texto              | Resumo de Artigo Científico | O gênero resumo na universidade: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes | Cristina Fontes de Paula Costa        |

FONTE: elaborado pela autora, 2016.

Após um crivo mais detalhado e, em virtude da vasta quantidade de textos, optamos por selecionar as produções de dois sujeitos de pesquisa, Thiago e Isabela<sup>29</sup>, para isso, utilizamos os últimos dois critérios de seleção: a participação dos alunos nas discussões e a assiduidade às aulas. Para verificarmos como a polifonia se manifesta tanto em texto mais flexíveis quanto em textos mais formulaicos, escolhemos as seguintes produções: diários reflexivos sobre as aulas e primeira e a segunda versões do resumo acadêmico. Nesse sentido, temos como foco refletir sobre a relação entre polifonia e letramento, observando a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico de estudantes universitários do curso de Letras da Ufal.

<sup>29</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes citados são fictícios. Esses nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos.



### 4.3 O Curso de Graduação em Letras da Ufal

As origens do curso de Letras remontam à década de 1950 quando, em virtude da escassez de professores habilitados para seguir a carreira docente no ensino secundário, o Padre Teófanos Augusto de Araújo Barros em parceria com outros professores fundou a Faculdade de Filosofia de Alagoas (FFA), que oferecia os cursos de Filosofia, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Em 22 de janeiro de 1952, com a promulgação do Decreto Federal nº 30.238/52, a FFA recebeu a autorização para funcionamento e, no mês seguinte, realizou os primeiros vestibulares. Com a criação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 1961, o curso de Letras, juntamente com as outras faculdades que funcionavam em Alagoas, passou a funcionar no Campus Ufal. Na década seguinte, houve a criação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CHLA) e do departamento de Letras e Artes (LAR) cuja transferência para o antigo prédio da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Alagoas ocorreu em 1977 (FALE, 2007).

Em 1980, com a extinção do departamento de Letras e Artes, o curso de Letras foi dividido em duas grandes áreas: Línguas Clássicas e Vernáculas (LCV) e Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). No final da década de 1980, o curso foi responsável pela implantação do primeiro curso de pós-graduação stricto sensu na Ufal, o mestrado em Letras e Linguística. Ainda nesse ano, foi criado o programa Casas de Cultura, encarregado do ensino das línguas vernácula e estrangeiras. A consolidação do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Ufal (PPGLL) ocorreu em 1995 com a implantação do curso de doutorado em Letras e Linguística (UFAL, 2016). No ano de 1998, houve a criação do curso de Letras noturno e do Núcleo de Estudos Indigenistas. Em 2005, houve implantação das unidades acadêmicas, quando foi criada a Faculdade de Letras (FALE). No ano posterior, o curso passou a seguir o regime seriado semestral instituído na UFAL.

De acordo com Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, que atualmente se encontra em fase reelaboração:

o Curso de Letras da Fale/Ufal é pensado na perspectiva de que a graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa. Isso significa que não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita, por exemplo, mas um curso que possibilite o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os fatos linguísticos e literários, através da análise, da descrição, da interpretação e da explicação, à luz de fundamentações teóricas pertinentes, tendo em vista, além da formação de usuário da língua e de leitor/a de mundo, a formação de profissionais aptos/as a ensinar essas habilidades. (FALE, 2007, p. 14-15).

Dessa forma, o curso está dividido em um núcleo básico – composto pelas disciplinas Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa, Teoria Linguística, Teoria Literária, Linguística Aplicada, Língua Latina e a Introdução à Língua Estrangeira –, que visa propiciar ao aluno uma formação geral nos estudos da linguagem, e dois núcleos de formação: o núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas, que tem como objetivo “descrever e explicar a estrutura, os usos e as variações da língua, bem como apresentar as literaturas a partir do estudo das organizações discursivas e literárias de obras representativas, tendo sempre em vista o ensino no básico”; e o núcleo de formação para a docência, que se articula ao anterior e, numa correlação entre teoria e prática, objetiva “definir mais especificamente a atuação do professor” (FALE, 2007, p. 18-19).

Nesse sentido, o curso tem como foco a formação do aluno na área dos estudos da Linguagem, visando o desenvolvimento das habilidades e competências para formação do professor de Línguas e suas literaturas. Essa formação geral deve ser adquirida através das seguintes disciplinas: Leitura e Produção de Texto, Teoria Linguística, Teoria Literária, Linguística Aplicada, Língua Latina e a Introdução à Língua Estrangeira. Com um total de 3.220 horas de aulas-atividades para a sua total integralização, o curso possui cinco habilitações: Português, Espanhol, Francês, Inglês e Libras<sup>30</sup>, esta última foi implantada no ano de 2014 (FALE, 2007).

#### 4.3.1 A Disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa

Como vimos anteriormente, a disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa integra núcleo básico da grade curricular do curso de Letras, por esse motivo abrange alunos de todas as habilitações (língua portuguesa e língua estrangeira) do curso. Trata-se de uma disciplina ofertada no primeiro semestre do curso, tanto no período vespertino quanto no noturno, cuja carga horária é de 80h/a, sendo 4h/a semanais. Geralmente, os professores do setor de Língua Portuguesa são os responsáveis por ministrar a disciplina.

Nessa disciplina, o foco são as “práticas de leitura e produção de textos de diversos gêneros discursivos, fundamentadas na concepção de linguagem como atividade interlocutiva e de texto como unidade básica significativa” (FALE, 2007, p. 17). Conforme o objetivo da disciplina, durante as aulas são trabalhados os seguintes temas: concepções de língua, linguagem, sujeito, texto, leitura e escrita; propriedades da textualidade; o parágrafo: tipologia

---

<sup>30</sup> Em 2016, o PPGLL tornou-se o primeiro programa de pós-graduação da Ufal a incluir alunos surdos em seu quadro. Em 2017, quatro alunos integravam o mestrado em Linguística da Faculdade de Letras.

e estrutura; o texto dissertativo de caráter científico: resumo; reflexão sobre aspectos linguístico-discursivos provenientes dos textos lidos ou produzidos pelos alunos (FALE, 2014, p. 1).

Essa é uma disciplina importante para o curso, que tem como objetivo a “prática de leitura e produção de texto, de diversos gêneros, em português, fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interlocutiva e no texto como unidade básica significativa na língua”, e como objetivos:

1. refletir sobre as diferentes posições teóricas que abordam a concepção de texto; 2. discutir sobre as concepções de linguagem, leitura e escrita; 3. abordar as propriedades da textualidade com base na análise de diferentes textos; 4. realizar leitura, escrita e análise linguística de textos de diferentes gêneros, considerando as especificidades das condições de produção; 5. identificar as características de gêneros acadêmicos através da análise e produção desses gêneros no decorrer da disciplina (FALE, 2014, p. 1).

Essa disciplina consiste num espaço de diálogos no quais os alunos, a partir da análise, da crítica e da reelaboração, podem refletir sobre seu próprio trabalho e se apropriar de alguns gêneros acadêmicos.

#### **4.4 A Professora Letícia<sup>31</sup>**

Embora a professora Letícia não seja sujeito-foco da pesquisa, consideramos importante mencionar sua caracterização porque a voz dela é parte constitutiva importante na constituição polifônica das produções escritas dos alunos, no decorrer das práticas e eventos de letramentos realizados na disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa.

A professora Letícia tem vasta experiência no ensino superior, assim como na educação básica, desenvolve atividades de ensino e pesquisa, tendo como um dos temas de interesse a formação de professores. De acordo com os textos que publicou, ela concebe a sala de aula como um lugar efetivo de pesquisa e reflete continuamente sobre questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Ela defende o ensino de leitura e produção integrado às atividades de gramática e adota uma abordagem dialógica. Em consonância com a abordagem teórico-metodológica que assume, desenvolve um trabalho que visa sempre oportunizar situações para que o aluno possa refletir continuamente sobre seu próprio processo de letramento, produzindo atividades de análise, crítica e reelaboração de textos nos mais diversos gêneros.

---

<sup>31</sup> Trata-se de um nome fictício escolhido pela professora.

## 4.5 Os Sujeitos da Pesquisa

A turma da disciplina Leitura e Produção de Texto em Língua em Portuguesa era composta por 24 alunos que frequentavam as aulas às segundas-feiras, das 19h às 22h. De modo geral, todos os alunos frequentavam as aulas e cumpriam assiduamente as atividades solicitadas pela professora. No entanto, cinco alunos desistiram do curso de Letras sem apresentar uma justificativa. Por esse motivo, seus textos não foram considerados para análise. Como citamos, após o encerramento da disciplina, os textos foram armazenados em um banco de dados. Segundo os critérios de seleção, somente foram considerados como prováveis sujeitos de pesquisa os dez alunos que produziram e entregaram os diários reflexivos, visto que estes eram fundamentais para que pudéssemos analisar o modo como os alunos refletem sobre a sua própria escrita. Assim, seguindo os outros critérios de seleção, chegamos ao total de dois sujeitos de pesquisa: Thiago e Isabela.

A seguir faremos a apresentação das características dos sujeitos de pesquisa.

### 4.5.1 O aluno Thiago

Thiago é um jovem de 20 anos que cursou o ensino fundamental numa escola municipal e, no ano de 2011, concluiu o ensino médio numa escola pública do sertão de Alagoas. Nessa época, aos 17 anos, participou do Enem, mas não foi aprovado. Dedicou-se então ao trabalho e ingressou no curso de Letras na segunda tentativa. Para que pudesse conciliar sua jornada de trabalho como balconista de farmácia e a graduação, optou pelo curso noturno. Único integrante da família a cursar o ensino superior, já que seus pais estudaram até o quarto ano do ensino fundamental, Thiago começou a se interessar pela Língua Espanhola aos 15 anos de idade e, posteriormente, decidiu graduar-se em Letras-Espanhol.

Quanto a sua relação com leitura antes de ingressar na universidade, Thiago afirma que não realizava muitas leituras e costumava ler “apenas reportagens em revistas, gibis e a Bíblia<sup>32</sup>”. Segundo ele, a prática de leitura não era constante em sua vida por falta de interesse e de alguém que lhe indicasse obras. No entanto, nessa mesma época, ele afirma ter sido motivado pelo professor de Literatura a ler e produzir poemas. No tocante à produção textual, Thiago afirmou que raramente produzia textos na educação básica. De acordo com o aluno, somente a partir do terceiro ano do ensino médio começou a produzir textos como forma de

---

<sup>32</sup> Trecho de resposta do aluno a uma pergunta do questionário de caracterização (APÊNDICE B).

preparação para a prova do Enem. Essa produção de texto, cujo tema era definido pelo professor, partia sempre de um texto-base, visando sempre a obtenção de nota. Os únicos detalhes das orientações recebidas para a produção dos textos de que o aluno se recorda são: a utilização da terceira pessoa do singular e a neutralidade. Segundo relato do aluno no questionário de caracterização, após a escrita do rascunho do texto, ele relia, revisava e escrevia a versão final conforme os critérios que ele mesmo estabelecia, sem que houvesse qualquer intervenção dos professores. Apesar de obter boas notas e de ser bastante elogiado pelos professores, Thiago sentia-se atemorizado quando lhe solicitavam uma produção, visto que sua nota diminuiria caso cometesse algum erro “seja no sentido da pontuação, da acentuação ou se fugisse da proposta”<sup>33</sup>. A correção dos textos ocorria de forma indicativa e não havia prática de reescrita.

Thiago afirma que, atualmente, apesar da dificuldade em acompanhar o ritmo de leitura do meio acadêmico, lê artigos e documentários na internet. Segundo ele, essa dificuldade deve-se à falta de tempo para reler o texto. Quanto à produção de textos, ele afirma desenvolvê-la sem maiores dificuldades, recorrendo à internet para sanar as eventuais dúvidas que surgem.

A seguir, apresentaremos o perfil do nosso segundo sujeito de pesquisa, que optou pela habilitação em Letras-Português.

#### 4.5.2 A aluna Isabela

A aluna Isabela, 24 anos, cursou o ensino fundamental em escola pública municipal e o ensino médio em escola pública estadual, concluindo-o em 2010 quando tinha 19 anos de idade. Somente retomou os estudos no ano de 2014 ao ingressar na Faculdade de Letras/Ufal. Em virtude de sua atuação como recepcionista numa clínica estética, a aluna optou por cursar a graduação no período noturno, caso contrário não haveria possibilidade de conciliar trabalho e estudo.

O motivo de sua escolha pela graduação em Letras, além do desejo de conhecer melhor a língua portuguesa, deve-se à sua crença no compromisso social e político e no poder de mudança da profissão docente. Isabela foi a segunda pessoa da família a cursar uma graduação, já que seu irmão cursou administração, seu pai concluiu o ensino médio e sua mãe interrompeu os estudos no ensino fundamental.

---

<sup>33</sup> Idem.

Antes de ingressar na universidade, a aluna costumava ler romances e gibis. Apesar disso, considerava seu desempenho na produção de textos regular, visto que apresentava dificuldade para expor claramente as suas ideias no texto, talvez isso se deva à reduzida quantidade de textos produzidos e à falta de retorno do professor em relação a estes. Além disso, Isabela afirma ter grandes dificuldades com a escrita, especialmente com o uso da vírgula e da crase e com a compreensão de textos acadêmicos. Atualmente, a aluna utiliza a internet para ler artigos científicos, contos e poesias em virtude das exigências da faculdade e da necessidade de se informar e de se divertir.

Feita a caracterização dos sujeitos, procederemos às análises das produções textuais dos estudantes universitários, a fim de responder aos nossos objetivos de pesquisa.

## **5 REFLETINDO SOBRE AS VOZES QUE SE ENTRECruzAM NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Nesta seção, procederemos às análises dos textos produzidos pelos alunos na disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, para refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico, observando como as vozes presentes nas práticas de letramento vivenciadas por esses alunos são projetadas em seus discursos, verificando de que maneira elas contribuem para a construção dos sentidos dos textos. Para tanto, consideraremos os sujeitos, o contexto e as condições de produção em que estes estão inseridos. Ressaltamos que as interpretações aqui realizadas não podem ser vistas como prontas e acabadas, dada a incompletude e o não acabamento da palavra, conforme postula Bakhtin ([1979] 2011).

Para uma melhor organização e apresentação da análise, optamos por apresentar as produções dos alunos separadamente, designando uma subseção para cada um dos estudantes para, então, ao final do capítulo, retomar as considerações sobre cada um deles e fazer uma comparação entre os resultados obtidos a partir da análise das produções dos sujeitos. Ressaltamos, no entanto, que a análise das produções dos alunos não obedeceu a uma ordem previamente estipulada de apresentação das categorias. Assim, construímos a análise conforme os dados que os alunos apresentaram nas produções.

A escolha pela apresentação mais fluida da análise deve-se ao nosso entendimento de que tanto os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa como os princípios metodológicos de LA nos possibilitam desenvolver a análise com sistematicidade, sem, no entanto, recorrer à uniformidade (SANTOS, 2007). Ressaltamos ainda que, tendo em vista que o dialogismo é constitutivo tanto do discurso como da polifonia, ao longo da análise, apresentamos e analisamos também as marcas de dialogismo encontradas nas produções dos alunos, já que as categorias estão interligadas e estas marcas contribuem significativamente para que reflitamos sobre refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico, observando de que modo os alunos universitários mobilizam essas vozes para (re) construir os sentidos do texto, conforme estabelecemos em nosso objetivo de pesquisa.

## 5.1 Contextualizando os Eventos de Letramento da Disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa

Adotando a posição de Bakhtin ([1979] 2011) de que a polifonia é inerente a todo e qualquer enunciado, selecionamos um gênero considerado fluido, como é o caso do diário, e um mais formulaico, o resumo, para mostrar que há diferentes vozes que contribuem para os efeitos de sentidos desses gêneros. Sendo assim, apresentamos a seguir duas versões de um resumo do décimo capítulo do livro *Lutar com Palavras*, intitulado *A Coesão e a Coerência*, de Irlandé Antunes (2005). Antes, achamos necessário contextualizar como se deu a produção desses textos.

Nas aulas iniciais da disciplina, a professora Letícia discutiu as condições de produção do texto e as concepções de língua, linguagem, sujeito, texto, leitura e escrita. Esse era o primeiro tema da ementa da disciplina. Após os alunos terem lido o livro *Lutar com Palavras*, Letícia fez um debate aprofundado com os alunos sobre o primeiro capítulo, focando nas concepções citadas acima. Para isso, pediu a eles que lhe contassem questões que costumavam encontrar em suas atividades escolares. À medida que os alunos exemplificavam, ela discutia com eles o foco das questões e iniciava um processo de reflexão sobre as concepções que fundamentavam cada tipo de questão e sobre as implicações de cada uma no ensino, sempre dialogando com as reflexões contidas no capítulo do livro de Antunes (2005). O objetivo da discussão era fazer com que os alunos tomassem conhecimento dessas concepções e, a partir disso, pudessem construir uma maior compreensão tanto sobre a sua escrita como sobre a sua prática pedagógica enquanto professores em formação inicial.

Nas aulas posteriores, a professora deu continuidade à discussão sobre o livro, realizando a leitura e a ampla discussão sobre o décimo capítulo da obra, e solicitou aos alunos que produzissem um resumo deste. Antes, porém, a professora perguntou-lhes se eles conheciam o gênero, se já haviam escrito resumos e todos responderam que sabiam produzir o gênero e que, por isso, não havia necessidade de uma explicação. Logo, não houve nenhum questionamento por parte dos alunos acerca da proposta da atividade. Ainda assim, Letícia voltou a indagá-los se, de fato, todos sabiam produzir um resumo. Novamente os alunos indicaram compreender a produção desse gênero.



Após ouvir confirmação dos alunos de que estavam seguros em relação ao cumprimento da proposta de produção textual, Letícia solicitou-lhes que produzissem o resumo do texto. O objetivo da atividade era compreender de que modo os alunos concebiam o gênero e tomar ciência dos conhecimentos prévios deles acerca desse gênero discursivo para, então, começar a discussão e reflexão sobre o gênero. Esse posicionamento de caráter situado e dialógico assumido pela professora em suas aulas — como defendido por Fiad (2011; 2013), Geraldi (2003), Matêncio (2002) — permitiu-lhe promover com os alunos a reflexão sobre a escrita acadêmica, uma vez que esta tomava a “palavra do aluno como indicativo dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 2003, p. 165). Para isso, a professora propôs aos alunos que registrassem em diário as experiências de letramento vivenciadas na disciplina.

Essas orientações adotadas pela professora e o modo como os alunos responderam à proposta da atividade, apresentaremos a seguir.

## 5.2 A Polifonia no Discurso de Thiago

Na primeira versão do resumo produzido<sup>34</sup> (ANEXO A), Thiago promove a validação do discurso da linguista Irandé Antunes (2005). Essa validação do discurso ocorre através de paráfrase e da transcrição do texto da autora. Nos três parágrafos iniciais no texto, o aluno Thiago descreve o modo como Antunes (2005) construiu o capítulo. Para isso, parafraseia o discurso da linguista utilizando a terceira pessoa do singular para marcar a autoria do texto (*a autora começa a debater, ela faz uma série de interrogações, como Irandé mesmo escreveu*), bem como o seu não-envolvimento neste e também para ressaltar o ponto de vista da linguista sobre coesão e coerência. Prova disso é a citação direta curta que o aluno insere no final do terceiro parágrafo. Muito embora não tenha configurado a citação do modo correto, visto que não identificou o ano e página do texto, esse posicionamento do aluno de parafrasear a autora e demarcar seu discurso revelam uma valorização e adesão ao discurso de Antunes (2005) — pois este considerou o trecho suficientemente relevante a ponto de selecioná-lo para integrar o seu resumo e assumir o diálogo com a voz da autora. Como afirmam Jobim e Souza (2005, p. 319), em se tratando de polifonia,

---

<sup>34</sup> Tendo em vista nosso compromisso com os sujeitos da pesquisa e com a preservação de seu anonimato, além da digitalização, realizamos também a digitação dos textos para evitar que as grafias dos alunos possibilitassem a sua posterior identificação.

[...] a citação, por sua vez, é uma forma de recuperar, sempre, em um novo texto, a verdade contida na palavra. Portanto, citação é também diálogo, diálogo entre textos, compromisso em fazer convergir e divergir ideias próximas e distantes no espaço e no tempo.

Além disso, ao deixar claro de quem são ideias que compõem o texto, Thiago evidencia ainda a sua opção pelo discurso institucional e pela busca da neutralidade e da objetividade tão primadas no meio acadêmico (MARINHO, 2010). No entanto, a partir do quarto parágrafo, o aluno assume as ideias de Antunes (2005) para si, apropria-se das ideias da linguista, silenciando-a no texto, pois não volta a citá-la durante o texto. Isso fica nítido quando o aluno transcreve passagens do livro apenas omitindo pequenos trechos que marcam deliberadamente a autoria do capítulo como, por exemplo, em E1, no qual a oração *por isso, ela é, em primeira mão, linguística*, que encerra o período do texto, não aparece no texto do aluno.

**E1 – THIAGO** - A coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal, não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem.



**E2 - ANTUNES** - Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida.

Embora o apagamento e a substituição sejam considerados estratégias de sumarização, em que somente a substituição abre espaço para a construção de novos sentidos (MACHADO; LOUSADA, 2010), a polifonia perpassa essas estratégias. Ao transcrever os trechos do capítulo, Thiago não faz uma mera cópia, ele legitima não só a voz de Antunes (2005), mas também as vozes dos autores que a própria autora (2005, p. 178) validou – a exemplo de Halliday e Hasan e Charolles, como podemos ver no enunciado a seguir:

**E3** - Por exemplo, para Halliday & Hasan, tudo é coesão; pelo menos, em seu livro *Cohesion in English* (1976), em apenas pouquíssimas passagens, eles falam em coerência. Por outro lado, Charolles (1978), linguista europeu que propôs algumas regras da coerência, o faz sem se referir à questão da coesão [...])

Além disso, Thiago valida ainda a voz da professora regente da disciplina, Leticia, que selecionou o texto de Antunes (2005) como aporte teórico, além da voz da universidade, que prega a homogeneidade e impessoalidade dos textos. Essa validação promovida por Thiago corrobora o que afirma Bakhtin ([1979] 2011, p. 326) sobre o enunciado, pois este:

nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.

Dessa maneira, as vozes dos outros atuam na construção do discurso do sujeito, de modo que aquelas e essas se entrelaçam, revelando oposições, concordâncias, assimilações e sobreposições que, a partir da realidade viva e dinâmica da linguagem, constroem um outro enunciado que interliga as vozes do eu e do outro. Assim, a partir do diálogo com as vozes de Antunes (2005), Halliday e Hasan (1976) e Charolles (1978), de Leticia e das práticas e eventos de letramento na universidade, como os manuais de redação oficial, por exemplo, que formam o ‘dado’<sup>35</sup>, Thiago transforma o seu texto em ‘criado’<sup>36</sup>, produzido em dadas condições de produção e em um dado momento, construindo outros efeitos de sentido na enunciação, resultando em um outro texto polifônico.

Encontramos ainda nesse enunciado de Thiago as vozes das práticas e eventos de letramento anteriores à universidade, nos quais ele aprendeu que o resumo se constitui pela seleção e reprodução de excertos do texto fonte, como o próprio aluno afirma em seu diário reflexivo.

<sup>35</sup> Em Bakhtin ([1979] 2011, 2016), o *dado* é tudo aquilo que está posto, que já existe, ‘que está aí’, aquilo que sofre a influência das forças centrípetas. O *criado* é o novo, o singular, aquilo que está por vir, que sofre a influências das forças centrífugas.

<sup>36</sup> O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre guia algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc). Todo o dado se transforma em criado (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 326, 2016, p. 95).

## Diário reflexivo sobre a produção da primeira versão do resumo acadêmico

### Minha experiência com resumos

Então, espero que este trabalho que fiz [resumo] esteja certo, pois estou um pouco inseguro.

Não sei se me ensinaram errado, mas a imagem que tenho de resumo é que a gente pega partes do texto que achamos as mais importantes e fazemos um outro.

Não sei de fato se podemos acrescentar a nossa opinião a esse texto, mas resolvi acrescentar mesmo que em poucas palavras, e segui complementando com partes que pra mim são importantes.

Se minha ideia estiver errada, que eu espero que não!, pretendo aprender o jeito certo e levar isso comigo a minha vida inteira.

01/09/2014

FONTE: Dados da pesquisa, 2014.

Nesse diário, notamos, simultaneamente, a negação e a retomada dessas vozes das práticas letradas, provavelmente escolares, que lhe apresentaram a concepção de resumo como um recorte de frases do texto base, pois o aluno afirma:

**E4** - Não sei se me ensinaram errado, mas a imagem que tenho de resumo é que a gente pega partes do texto que achamos as mais importantes e fazemos um outro.

O aluno admite ainda a sua opção por inserir argumentos próprios, como podemos observar no enunciado abaixo.

**E5** - acrescentar [sua opinião] mesmo que em poucas palavras e prosseguiu [...] complementando com partes que [ele] considerava importantes.

Além disso, nesse texto ocorre também a negação das vozes institucionais como a ABNT (2003, p. 1), que em sua norma NBR 6028 define resumo como a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. Ao acrescentar parágrafos em que constam a sua opinião, Thiago opõe-se a essas vozes e reconhece essa discordância no diário.

**E6** - Então, espero que este trabalho que fiz [resumo] esteja certo, pois estou um pouco inseguro.

Ainda nesse diário, Thiago demonstra indícios de compreensão responsiva ativa, pois começa a refletir sobre a sua produção, sobre a escrita e a se questionar se cumpriu ou não a atividade pedida pela professora. No entanto, esse questionamento ainda sofre influências das forças centrípetas<sup>37</sup> – forças centralizadoras que agem para homogeneizar os discursos (VOLOCHINOV, [1977] 2011; BAKHTIN, [1978] 2014) - que atuaram sobre esse aluno durante a sua formação.

**E7 - Se minha ideia estiver errada, que eu espero que não!**

Em E7, bem como em E4, anteriormente citado, e E8 mais adiante, evidencia-se a ideia de que o aluno ainda se prende à noção de certo ou errado, deixando em segundo plano as reflexões que as práticas de letramento acadêmico desenvolvidas em sala de aula lhe proporcionaram, focando assim sua atenção somente no cumprimento da atividade no que diz respeito à caracterização e construção do gênero, e não na reflexão sobre a escrita em si. Logo, nessa produção textual de Thiago, estão presentes as vozes conservadoras que concebem a linguagem como expressão do pensamento e o texto como produto do pensamento do autor, que deve ser captado e reproduzido. Essas são as vozes das quais Thiago se apropria quando parafraseia e reproduz integralmente o discurso de Antunes (2005). Entretanto, como sujeito polifônico, Thiago vai de encontro às forças centrípetas e encontra espaços, ainda que mínimos, para manifestar a sua responsividade.

Ao vislumbrar uma possível reclamação da professora devido ao descumprimento da atividade, o aluno justifica-se e tenta isentar-se da responsabilidade, já que ele afirma ter dúvidas quanto ao ensino que lhe foi ofertado, como ficou evidente nos enunciados E3, E6 e E7:

**E8 - pretendo aprender o jeito certo e levar isso comigo a minha vida inteira.**

É possível que essa declaração de Thiago seja também uma tentativa de cativar a professora e convencê-la de seu comprometimento com a disciplina e do seu interesse pelas aulas ofertadas. Ele também demonstra sua responsividade na segunda versão do resumo

<sup>37</sup> Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochinov [1977] 2011) afirma que a língua sofre influências de duas forças: as centrípetas e as centrífugas. Aquelas agem no sentido de estabilizar, padronizar os discursos; estas agem para desestabilizá-los, dinamizá-los, torná-los heterogêneos. Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*, Bakhtin ([1978] 2014, p. 81) define forças centrípetas como aquelas que atuam nos “processos históricos de unificação e centralização linguística”, e forças centrífugas como as forças que agem continuamente nos “processos de descentralização e desunificação”.

realizada algumas semanas depois e no diário reflexivo produzidos durante a disciplina. Antes de apresentá-los, no entanto, julgamos necessário contextualizar as orientações dadas pela professora antes da realização da segunda versão do resumo.

Após a entrega da primeira versão do resumo, a professora notou que a maioria dos textos entregues não correspondia a um resumo acadêmico e, então, solicitou aos alunos que pesquisassem resumos de três trabalhos acadêmicos, tais como teses e dissertações, e anotassem as semelhanças e diferenças existentes entre esses resumos e aqueles produzidos por eles e levassem essas anotações na aula seguinte. O intuito da atividade era propiciar aos alunos o contato inicial com o gênero e auxiliá-los a refletir sobre a caracterização do gênero a partir de seus próprios textos.

#### **Trecho de nota de campo da aula sobre resumo – 29/02/2014**

A professora iniciou a discussão sobre o gênero resumo, perguntando aos alunos o que eles observaram nos resumos que eles pesquisaram na academia e qual associação eles faziam desse resumo com o resumo que produziram (na primeira aula, a professora pediu que os alunos lessem um dos textos teóricos das referências que seriam discutidas em sala de aula e produzissem um resumo para entregá-la).

De imediato, observou-se que alguns alunos falaram primeiramente sobre a constituição técnica do resumo (estrutura, regras). Outros, porém, diziam que o resumo era objetivo, mas não sabiam explicar o porquê. Isabela foi a aluna que mais se aproximou do modo como o gênero resumo se constituía.

É interessante dizer que a professora, antes de falar sobre a constituição do gênero resumo, partiu do conhecimento que os alunos tinham e passaram a ter após a pesquisa que fizeram. Ela pediu que os alunos observassem os resumos acadêmicos e suas possíveis características. Foi a partir dos que os alunos apresentaram em relação a essa observação que a professora começou a discussão sobre o gênero resumo.

Como foi dito, Isabela, mais que os outros alunos, percebeu que o resumo acadêmico é dividido em introdução, objetivos, resultados. A professora, embora soubesse da constituição do gênero, ela buscou partir daquilo que a aluna apresentava, questionando os demais alunos da turma se concordavam ou não com Isabela. E só assim entrou efetivamente na discussão de como o gênero se compunha. [...]

Ao longo da discussão, a professora continuou questionando os alunos sobre a construção do resumo. Outra aluna, Kátia chamou a atenção para o tamanho do resumo, salientando que é bem diferente do resumo que realizaram que, por sua vez, foi longo.

A partir dessa fala da aluna, a professora iniciou uma discussão sobre a quantidade de palavras de um resumo acadêmico.

Como verificamos na nota de campo acima, houve um criterioso trabalho de discussão do texto e de orientação da atividade. Antes da produção do texto, os alunos refletiram junto ao grupo e sanaram dúvidas a respeito do tema trabalhado e da atividade a ser cumprida. Essa atitude da professora demonstra um comprometimento com a construção de situações que propiciem aos alunos momentos de reflexão que contribuam para o seu aprendizado, sempre partindo dos seus conhecimentos prévios e ampliando-os ao longo das aulas.

Outro aspecto que verificamos neste trecho de nota de campo é a ausência de reflexão sobre o gênero, uma vez que “*de imediato, observou-se que alguns alunos falaram primeiramente sobre a constituição técnica do resumo (estrutura, regras). Outros, porém, diziam que o resumo era objetivo, mas não sabiam explicar o porquê*”. Esse posicionamento assumido pela turma revela que o letramento autônomo fez parte de sua vivência ao longo da educação básica, tornando misteriosas para eles as práticas de letramento do ensino superior (LILLIS, 2011) a ponto de não conseguirem enxergar muito além da superfície do gênero resumo ou até mesmo explicar o que caracteriza como objetivo o resumo, como podemos notar na transcrição a seguir.

### **Transcrição da gravação da aula sobre o gênero Resumo - 29/9/14**

#### **Momento 1**

Professora: /.../ Vocês me dizem (+) que o Resumo de vocês (+) não corresponde aos Resumos que vocês leram das teses e e das dissertações, o que foi que vocês observaram de diferente” (+), Por que não corresponde” (+)

Aluna Ana<sup>38</sup>: Acho que é bem objetivo não é ”

Professora: O que é objetivo” O que é ser objetivo” (+)

Aluno João: É básico,

Professora: E o que básico” (+)

Aluna Débora: Eu acho que é ser conciso,

Professora: E o que é ser conciso”

Aluna Laura: Objetivo,

Professora: E o que é ser objetivo”

[[ ((risos da turma))

()

A partir dessa transcrição, verificamos que os alunos não conseguem explicar adequadamente as diferenças entre seus resumos e os resumos de teses e dissertações pesquisados. Está evidente um processo de reprodução, de ação das forças centrípetas

<sup>38</sup> Os alunos mencionados na transcrição, embora não sejam sujeitos desta pesquisa, servem de ilustração para demonstrar a maneira como os alunos, de modo geral, respondiam sobre a caracterização do Resumo.

(BAKHTIN, 2011) que induz os alunos a repetirem as afirmações sobre o texto ser conciso e objetivo sem refletir sobre os outros elementos. Isso se deve à sua inserção nas práticas de letramento autônomo, no qual a reflexão sobre a gênero não é prioridade.

Ao notar essa tendência à repetição apresentada pelos alunos, a professora alertou-os para a necessidade de contextualizarem as suas respostas, explicitando como as suas afirmações se efetivavam nos resumos e esclarecessem os motivos pelos quais os resumos produzidos por eles não correspondiam àqueles das dissertações e teses encontrados nas pesquisas aos bancos de teses e dissertações das universidades.

Durante os questionamentos levantados por Letícia, Isabela afirmou ter percebido que dentre as características do resumo estavam a presença da introdução, do objetivo e da conclusão. A aluna enunciou: “nos resumos que eu procurei, todos eles tinham uma introdução, tinha objetivo e tinha a conclusão. [...] eram apresentadas também problemas ou problemáticas” (GRAVAÇÃO, 29/9/2014).

Com base nessa compreensão de Isabela, a professora Letícia iniciou juntamente com a turma a construção de reflexões sobre a caracterização e função do resumo, sempre de modo bastante dialógico e provocador, indagando e convidando os alunos a estabelecer um posicionamento acerca do que afirmavam. Gradativamente, Letícia discutia e refletia com eles sobre o modo de construção desse gênero acadêmico, debatendo tanto os aspectos elencados por Isabela quanto àqueles relativos à fundamentação teórica, à metodologia, à conclusão, à estruturação, como, por exemplo, a apresentação em parágrafo único, a quantidade determinada de palavras, à presença das palavras-chave, além da necessidade do respeito à ideias apresentadas pelo autor do texto ser resumido sem no entanto reproduzir fidedignamente as suas palavras, como podemos constatar no trecho da aula transcrito a seguir.

### **Transcrição da gravação da aula sobre o gênero Resumo - 29/9/14**

#### **Momento 2**

Professora: /... /Todos concordam com Isabela” (+) que Resumo tem uma introdução”

Alunos: Tem sim’

Professora: Tem o o objetivo da pesquisa”

Alunos: Também’

Professora: (+) não aparece a forma como o trabalho foi realizado não”

Aluno João: Aparece,

Aluna Laura: [[ São os métodos” Acho que são os métodos,

Professora: a:::h,(a professora fala como se estivesse surpresa)) a metodologia utilizada’ Ótimo, aparece também nesses Resumos, (+) então vocês estão observando (+) que a constituição desses Resumos tem critérios (+) que PRECISAM ser respeitados na elaboração do Resumo /.../ o Resumo tem que ter introdução’ a metodologia’ e tem que ter um aspecto



que vocês devem ter observado nos Resumos ( + ) ( + ). Qual foi” /.../ quando a gente elabora um:: trabalho’ a gente elabora a partir do nada” de qualquer jeito” ( + )

Alunos: Não,

Aluno Miguel: A gente elabora a partir do:: embasamento teórico”

Professora: O embasamento teórico, ( + ) vocês observaram isso quando leram”

Alunos: NÃO [[ NÃO,

Professora: Então’ vocês vão construir Resumos acadêmicos e na constituição deles são exigidos esses aspectos, ( + ) A atividade de resumir É CONSEGUIR DIZER o que o outro disse’ sem fazer cópia /.../(Gravação ocorrida no dia 29/9/14 – Transcrição sobre o momento de discussão do gênero Resumo). [...]

Professora: /.../ Por que vocês não produziram um Resumo assim’ num blocão”

Alunos: ((os alunos silenciaram))

Professora: Por quê”

Aluno Miguel<sup>39</sup>: **Porque a gente fez do jeito que a gente sabia, né”** Le::mbra” ( + ) a proposta foi essa,

Professora: Mas a Vera tá dizendo ( + ) que todo mundo sabia” e agora” ( + ) É bem assim”

Alunos: Não, é não

[[ acho que não é assim não ...

Aluna Vera: ((a aluna sorrir)) /.../ é:::’ a gente não não aprendeu assim não’

(Gravação realizada no dia 29/9/14 – Transcrição sobre o momento de discussão do gênero Resumo).

Como pudemos observar nas transcrições e nas notas de campo das aulas, a partir de um trabalho pautado numa perspectiva dialógica, Letícia foi paulatinamente mediando inserção dos alunos nessas práticas de letramento, pois, à medida que comentava sobre o gênero, instigava os alunos a se posicionarem acerca do que havia sido dito. Dessa forma, a professora interage com os alunos, auxiliando-os na construção da sua compreensão do gênero. Após essa discussão, Letícia pediu aos alunos que reescrevessem seus resumos com base em tudo o que foi discutido em sala de aula.

---

<sup>39</sup> Os alunos Miguel e Vera também não são sujeitos da pesquisa, mas são mencionados porque ilustram situações que ocorriam na turma.

**Segunda versão do Resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Thiago**

A coerência não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar, não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, não existe uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação. A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigida da unidade que dá coerência ao texto, existe uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência, o máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa das unidades com que construímos nossos textos. O previsível é que, numa comunidade linguística, os sujeitos tenham o domínio dessas regras da boa formação da frase e do texto. Isso porque, o comum é que as pessoas digam coisas que têm sentido; com base neste pressuposto, instituímos em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente, a coerência de um texto deve estar conjuntamente determinada não apenas no plano local, mais ainda no plano global, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na comunicação.

Palavras-chave: Comunidade linguística; Coerência de um texto; Coesão.

Antunes, Irlandé. A coesão e a coerência. In – Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005, p. 174-186.

FONTE: Dados da pesquisa, 2014.

Como percebemos na segunda versão do resumo, Thiago continua a reproduzir quase integralmente o discurso de Antunes (2005), porém ele também encontra espaço para se posicionar responsiva e ativamente e expressar a sua subjetividade no texto, pois o discurso do outro possui “dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 299). Essas marcas da singularidade de Thiago ocorrem através da escolha de trechos específicos do texto que subsidiou a produção do resumo, da substituição e omissão de palavras, bem como do apagamento de destaques feitos por Antunes (2005). Essas marcas de singularidade serão detalhadas na discussão que realizamos após a comparação entre o texto produzido por Thiago e o texto de Antunes resumido por esse aluno presente no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Comparação entre a segunda versão do resumo de Thiago e o texto de Irandé Antunes**

Continua

| SEGUNDA VERSÃO DO RESUMO  | TEXTO ORIGINAL DO CAPÍTULO  |
|---|---|
| A coerência não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar, não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, não existe uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação. | A coerência não é, <b>portanto</b> , uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. [...] Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar, [...] não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem. [...] Não existe, <b>portanto</b> , uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação. |
| A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigida da unidade que dá coerência ao texto, existe uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência,  | [...] A coesão é uma decorrência da própria <i>continuidade</i> exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é <u>exigência</u> da <i>unidade</i> que dá <i>coerência</i> ao texto. Existe, <b>assim</b> , uma cadeia facilmente reconhecível entre <i>continuidade</i> , <i>unidade</i> e <i>coerência</i> .   |
| O máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa das unidades com que construímos nossos textos.   | [...] O máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido.<br>[...] Essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa ( <b>e não aleatória</b> ) das unidades com que construímos nossos textos.   |
| O previsível é que, numa comunidade linguística, os sujeitos tenham o domínio dessas regras da boa formação da frase e do texto.  | [...] O previsível é que, numa comunidade linguística, os sujeitos tenham o domínio dessas regras da boa formação da frase e do texto.  |
| Isso porque, o comum é que as pessoas digam coisas que têm sentido; com base <u>neste</u> pressuposto, <u>instituímos</u> em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente,   | [...] Isso porque, <b>sabemos todos</b> , o comum é que as pessoas digam coisas que têm sentido; [...] com base <u>nesse</u> pressuposto, <u>insistimos</u> em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente.   |
| A coerência de um texto deve estar conjuntamente determinada não apenas no plano local, mas ainda no plano global, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na <u>comunicação</u> .  | [...] a coerência de um texto deve estar conjuntamente determinada não apenas no plano local, mas ainda no plano global. [...] as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na <u>situação</u> .   |

FONTE: Dados da pesquisa, 2014; ANTUNES, 2005.

**Negrito** = palavras omitidas    Sublinhado = palavras substituídas    *Itálico* = palavras destacadas pela autora

Comparando a segunda versão do resumo produzida por Thiago com o texto de Antunes (2005), constatamos que ele continua a reproduzir o discurso da autora. No entanto, agora o faz silenciando-a completamente, pois em momento algum do texto faz menção à linguista. Essa atitude do aluno revela uma prática comum no ensino de produção do resumo na escola, que é a sumarização e a transcrição literal do texto, conforme argumentam Guimarães e Da Mata (2002, p. 129, grifos das autoras), ocorre a exigência de que o aluno realize a chamada “*leitura parafrástica* do texto-fonte, mantendo intacto o seu conteúdo informacional/semântico”. Assim, no resumo escolar, “a voz do produtor (aluno-leitor) tende a ser neutralizada, não se recupera a autoria do texto: o enunciador ou deixa que os “fatos” falem por si mesmos, conforme recomendam os manuais de redação, ou dá voz ao enunciador do texto-fonte” (GUIMARÃES; DA MATA, 2002, p. 129, grifos das autoras). Curiosamente, Thiago recorre aos dois métodos, nos três primeiros parágrafos do texto ele dá voz à Antunes (*a autora começa, ela faz, como Irlandé mesmo escreveu mais adiante, segundo Irlandé Antunes*) e, em seguida, silencia tanto à autora quanto a si mesmo.

Uma das estratégias utilizadas por ele para promover o silenciamento da autora é o apagamento de operadores argumentativos e locuções característicos do modo de escrever de Antunes (2005). Isso ocorre porque o aluno sofre influências das vozes homogeneizantes que perpassam as práticas letradas escolares e encaminham o aluno para a cópia e repetição (MATÊNCIO, 2002), uma vez que a escola tende a conceber a linguagem como expressão do pensamento.

**E9** - a coerência não é, **portanto**, uma propriedade estritamente linguística; Não existe, **portanto**, uma coerência absoluta; Existe, **assim**, uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência.

Ao omitir esses operadores argumentativos de conclusão (*portanto, assim*), Thiago altera a constituição de sentidos do texto de Antunes e propõe outra compreensão, como podemos notar nos trechos destacados anteriormente na comparação entre o texto produzido pelo aluno e o texto elaborado pela linguista. Além disso, Thiago omite uma locução explicativa:

**E10** - [...] Essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa (**e não aleatória**) das unidades com que construímos nossos textos, e um predicado cristalizado [...] Isso porque, **sabemos todos**, o comum é que as pessoas digam coisas que têm sentido.

Outra marca característica do discurso de Antunes (2005) apagada pelo aluno é o destaque de termos em itálico.

**E11 THIAGO** - [...] a qual, por sua vez, é **exigida da unidade que dá coerência** ao texto [...].



**E12 ANTUNES** - [...] a qual, por sua vez, é **exigência da unidade que dá coerência** ao texto.

A retirada do efeito itálico das palavras *unidade*, *coerência* e *continuidade* sugere a atuação do sujeito na construção dos sentidos (E14 - ANTUNES – Existe, assim, uma cadeia facilmente reconhecível entre *continuidade*, *unidade e coerência* → E13 - THIAGO – Existe uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência). Ao que tudo indica, o aluno assume a responsabilidade do texto e retira os grifos realizados por Antunes, marcando a sua inserção no texto, enquanto sujeito ativo e historicamente situado. Ele assimila o discurso de Antunes, mas o reelabora, atribuindo-lhe o tom valorativo que mais lhe apraz, e aparentemente não considera necessário destacar as palavras.

**E13 THIAGO** - Existe uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência.



**E14 ANTUNES** – Existe, assim, uma cadeia facilmente reconhecível entre *continuidade*, *unidade e coerência*.

Thiago apagou essas expressões e destaques com objetivos específicos, que são: a) silenciar a voz de Antunes, já que as expressões omitidas são escolhas estilísticas da Antunes (*portanto, assim, e não aleatória, sabemos todos*); b) marcar a sua subjetividade enquanto

aluno, pois o apagamento dessas expressões é também uma escolha subjetiva do aluno e transfere a responsabilidade da escrita do texto para ele; c) evidenciar a adequação, ou a máxima aproximação, do texto ao gênero resumo; e d) enfatizar o grau de afastamento entre autor e texto, trazendo-lhe a objetividade e impessoalidade exigidas no meio acadêmico.

A apropriação e reelaboração do discurso de Antunes pelo aluno aparece ao longo do restante do texto, através da substituição de termos, como os destacados nos enunciados E15 e E16 adiante.

**E15 THIAGO** – A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é **exigida** da unidade que dá coerência ao texto.



**E16 ANTUNES** – A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é **exigência** da *unidade* que dá *coerência* ao texto. Existe, assim, uma cadeia facilmente reconhecível entre ***continuidade, unidade e coerência***.

Como podemos perceber, no final do enunciado, o aluno substituiu o termo *exigência* por *exigida*. No entanto, essa substituição modifica o sentido do texto, pois Antunes (2005) afirma que *E15 - a coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da unidade que dá coerência ao texto*. De acordo com a autora (2005), há um encadeamento entre coesão, continuidade e unidade, de maneira que a unidade pressupõe a continuidade, ou seja, a coesão é resultado da continuidade, a qual é uma necessidade da unidade que torna o texto coerente. Na reescrita do aluno (E15), essa relação sofre uma alteração: a continuidade deixa de ser um requisito exigido pela unidade e passa a ser exigida da unidade. Vejamos a comparação entre os enunciados E17 e E18 a seguir.

**E17 THIAGO** – com base **neste** pressuposto, **instituímos** em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente.



**E18 ANTUNES** – com base **nesse** pressuposto, **insistimos** em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente.

Logo, esse sentido construído a partir da modificação do enunciado realizada por Thiago vai de encontro ao sentido construído a partir do discurso de Antunes (2005). Além disso, o aluno não especifica quem exige da unidade a continuidade do texto, o que torna o enunciado confuso, ao contrário do enunciado de Antunes (2005) que afirma que a unidade responsável pela coerência do texto demanda continuidade.

Essa alteração do discurso de Antunes (E18) também ocorre no enunciado subsequente (E17 - *com base neste pressuposto, instituímos em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente*) quando o aluno substitui o pronome *nesse* por *neste*, e o verbo insistir conjugado na primeira pessoa do plural por instituir (*insistimos* por *instituímos*). A troca dos pronomes tanto pode ter ocorrido por um descuido do aluno como pelo seu desconhecimento da norma gramatical, uma vez que, conforme a regra, o pronome *neste* deve ser utilizado para se referir a um elemento que ainda será anunciado no texto, o que não ocorre no enunciado de Thiago, pois ele já tratou do pressuposto ao qual o pronome se refere.

**E19 THIAGO** - as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes **na comunicação**.



**E20 ANTUNES** - as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes **na situação**.

Em relação aos verbos, a palavra *instituir*, verbo transitivo direto, além de não admitir objeto indireto, não estabelece, em seu significado, relação alguma com o verbo *insistir*, visto que aquele significa “criar, estabelecer, fundar”; enquanto este significa “persistir na afirmação, repetir, ter pertinácia” (MICHAELIS, 2002, p. 428-429)<sup>40</sup>. A compreensão do aluno com a troca de insistir por instituir promove a produção de um sentido que difere do que Antunes (2005) propõe. Ao afirmar *com base neste pressuposto, instituímos em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente*, a troca do verbo promove a compreensão de que há sempre a necessidade de encontrar o sentido e não de que há a insistência em encontrá-lo. Esse

<sup>40</sup> INSISTIR, In: MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002. p. 428.

INSTITUIR, In: MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002. p. 429

comprometimento de sentido que ocorre no enunciado E15 devido à mudança dos verbos – de insistir para instituir – não ocorre quando da troca de substantivos no final do texto de Thiago em E19.

A substituição de *situação* por *comunicação* não altera significativamente o sentido do texto, como ocorreu no E15 com a substituição de *exigência* por *exigida*. Em E19, há a manutenção da ideia base, visto que a palavra *situação*, definida como “conjunto de circunstâncias num determinado momento, conjuntura” pode ser utilizada para substituir a palavra *comunicação*, já que esta faz referência ao evento em que ocorre a *comunicação* no texto, aos fatores que concorrem durante o “ato ou efeito de comunicar (-se)” (MICHAELIS, 2018, sp). Percebemos, então, que a voz da autora e a voz do aluno concordam nesse discurso. Nesse diálogo, assim como em todos os outros apresentados ao longo da discussão, ocorrem encontros e desencontros nos quais o aluno encontra espaço para exercer sua autonomia relativa e expressar a sua subjetividade. Porém, é preciso considerar que esses espaços de autonomia também têm ressonâncias de determinações. Esse modo de escrever resumos resulta das vozes que constituem o letramento de Thiago. É provável que uma voz dominante na formação dele seja a orientação de que resumir um texto é apenas fazer pequenas alterações, como a substituição de palavras, trechos pequenos, sem haver uma preocupação com a constituição de sentidos desencadeada com as substituições, como também com a prática de cópia.

Nesse sentido, resumir é uma atividade de recortes do texto com transcrições. Essa voz é preponderante na formação de Thiago a ponto de ele insistir em fazer cópia, mesmo após as discussões realizadas nas aulas da disciplina Leitura e produção de textos, nas quais a professora enfatizou que não se realiza cópia na elaboração de resumos e apresentou a caracterização, discutindo resumos acadêmicos reais, publicados em dissertações e teses. Porém Thiago demonstra, nessa segunda versão, que ainda não tem domínio das características do gênero resumo acadêmico.

Como afirma Bakhtin ([1979] 2011, p. 294 -295),

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados, é pleno de palavras dos outros[...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Todas as escolhas discursivas realizadas por Thiago conferem ao seu dizer um tom valorativo próprio. O posicionamento do aluno promove a reflexão e refração dos discursos sobre a escrita acadêmica. Notamos, em especial, a refração do discurso que defende o



letramento autônomo porque, como vimos no diário sobre a produção da primeira versão do resumo, ele demonstra insegurança quanto à produção de um resumo acadêmico.

**E21 - Então, espero que este trabalho que fiz [resumo] esteja certo, pois estou um pouco inseguro.** Não sei se me ensinaram errado, mas a imagem que tenho de resumo é que a gente pega partes do texto que achamos as mais importantes e fazemos um outro. Não sei de fato se podemos acrescentar a nossa opinião a esse texto, mas resolvi acrescentar mesmo que em poucas palavras, e segui complementando com parte que pra mim são importantes. **Se minha ideia estiver errada, que eu espero que não!**, pretendo aprender o jeito certo e levar isso comigo a minha vida inteira.

Ao fazer isso, o aluno desconstrói o mito de que a escola prepara o sujeito para lidar com a escrita em qualquer contexto ao longo de sua vida, pois, por mais amplo que seja o programa do ensino básico, em momento algum este conseguirá ensinar e proporcionar aos alunos todas as relações interativas possíveis.

Como afirma Bakhtin ([1979] 2011), os gêneros discursivos tornam-se complexos à medida que a sociedade se diversifica. Logo, nos múltiplos domínios discursivos circulam diversos gêneros discursivos com os quais nem sempre interagimos, visto que não circulamos em todos esses âmbitos. Assim, cada um desses domínios discursivos suscita um tipo diferente de letramento, que pode ser apreendido com a participação do sujeito nas práticas letradas desses âmbitos, portanto, não cabe à escola preparar o aluno para lidar com todos os gêneros discursivos e com todos os letramentos porque isso é algo impossível de se conseguir (GERALDI, 2014).

Dessa forma, o trabalho com a linguagem, com os gêneros deve ser desenvolvido não de maneira imediata e mecânica, mas sim paulatinamente, de maneira dialógica e situada, partindo do conhecimento prévio dos alunos e se aprofundando conforme os alunos se apropriam dos gêneros (FIAD, 2011; BAKHTIN, 2016). Este posicionamento é adotado por Letícia, que trabalha numa perspectiva interacional, adotando a concepção de linguagem enquanto prática social, como um fenômeno processual do qual a reescrita é parte fundamental (FIAD, 2011). Partindo dessa perspectiva, após os alunos produzirem e entregarem primeira versão do resumo, a professora solicitou-lhes que pesquisassem três modelos de resumos de trabalhos acadêmicos, tais como trabalhos de conclusão de curso, teses, artigos, e analisassem as suas características de modo a identificar as semelhanças e diferenças existentes entre os textos produzidos por eles e aqueles pesquisados.

Esses textos foram utilizados pela professora para discutir com os alunos as características do gênero resumo acadêmico. O objetivo da atividade era propiciar aos alunos o contato com o gênero e a construção da compreensão da sua constituição e da função social. Ao serem questionados pela professora sobre as semelhanças e diferenças entre os textos, os alunos afirmaram haver divergências entre os seus textos e aqueles pesquisados, ressaltaram as questões técnicas do texto, mas não conseguiram explicar, por exemplo, a razão pela qual textos trazidos para a sala de aula têm como principal aspecto a concisão, e também sentiram dificuldades em especificar o que havia de discrepante.

Essa dificuldade evidencia que os alunos não só não conhecem o gênero, como não conseguem analisá-lo e descrevê-lo adequadamente, não conseguem refletir sobre ele. A esse respeito, durante a aula, o aluno Fábio, que não é sujeito desta pesquisa, afirmou que seus colegas produziram textos que não atendiam às características de um resumo acadêmico porque a produção dos textos partiu dos seus conhecimentos prévios. Essa declaração do aluno nos mostra que o gênero ensinado na escola difere daquele solicitado pela academia, o que corrobora com as críticas ao mito do letramento é refutado (KLEIMAN, 2012; FIAD, 2011; MARINHO, 2010; FISHER, 2007).

A negação do discurso da crise do letramento (FIAD, 2011; MARINHO, 2010, FISHER, 2007), que concebe leitura e escrita como habilidades individuais desenvolvidas durante a educação básica e que serve como subsídio para a produção de todos os gêneros em todos os âmbitos, fica evidente também neste trecho diário acerca da reescrita do resumo produzido por Thiago.

### Diário reflexivo sobre a produção da segunda versão do resumo acadêmico

Como foi refazer o resumo?

Depois de ter tido contato com o que realmente é um resumo, parece que aprendi a fazer um (isso eu não sei, isso quem vai dizer é a dona Letícia).

Um resumo tem que ter em sua composição, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Nele não se deve colocar partes citadas pela fala do autor do texto original, não se deve também colocar a nossa opinião ali.

Nele podemos escolher palavras ou expressões que venham substituir as originais, para que o nosso texto seja preciso, é estabelecido as regras do resumo, uma quantidade de palavras escritas nele, ao seu findar devemos destacar algumas palavras-chave ou também pode ser expressões.

04/10/2014.

FONTE: dados da pesquisa, 2014.

Nesse diário reflexivo, Thiago afirma ter aprendido a produzir um resumo. Segundo ele, sua aprendizagem se deve ao seu contato com textos do gênero com o qual não mantinha contato nas práticas de letramento anteriores

**E22** - Depois de ter tido contato com o que realmente é um resumo, parece que aprendi a fazer um).

Para comprovar que a partir das aulas desenvolvidas ele realmente passou a conhecer a caracterização do gênero resumo, Thiago passa a descrevê-lo:

**E23** - Um resumo tem que ter em sua composição, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Nele não se deve colocar partes citadas pela fala do autor do texto original, não se deve também colocar a nossa opinião ali. Nele podemos escolher palavras ou expressões que venham substituir as originais, para que o nosso texto seja preciso, é estabelecido as regras do resumo, uma quantidade de palavras escritas nele, ao seu findar devemos destacar algumas palavras-chave ou também pode ser expressões.

Contudo, durante a reescrita do resumo, Thiago não responde adequadamente às orientações apresentadas pela professora, que conduziu a discussão sobre o gênero em sala de aula e orientou sua produção, conforme ele mesmo descreve no diário reflexivo sobre a reescrita (E20). Além disso, ele se contrapõe até mesmo ao seu próprio discurso sobre a reescrita do

texto, visto que o resumo que ele produziu é constituído de trechos selecionados do capítulo escrito por Antunes (2005), o que vai de encontro à afirmação dele de que em um resumo acadêmico:

**E24 - não se deve colocar partes citadas pela fala do autor** do texto original, não se

Essa contradição pode ser constatada nos enunciados E25, E26, E27 e E28 apresentados a seguir.

**E25 THIAGO** - A coerência não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar, não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, não existe uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação.



**E26 ANTUNES** - A coerência não é, **portanto**, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. [...] Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar, [...] não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem. [...] Não existe, **portanto**, uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação.

**E27 THIAGO** - A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigida da unidade que dá coerência ao texto, existe uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência.



**E28 ANTUNES** - [...] A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto. Existe, **assim**, uma cadeia facilmente reconhecível entre *continuidade*, *unidade* e *coerência* (2005, p. 177 ).

Ao produzir um resumo que foge às características descritas em seu diário sobre a reescrita (14/10/14), Thiago retoma o discurso das práticas de letramento anteriores ao seu ingresso na universidade, pois no diário sobre a produção do resumo (01/09/14) escrito antes das discussões sobre o gênero em sala de aula ele afirma:

**E29** - a imagem que tenho de resumo é que a gente pega partes do texto que achamos as mais importantes e fazemos um outro.

O embate das vozes no discurso é tão profundo que o sujeito pode até mesmo refutar a sua voz, pois a linguagem assim o permite. Assim, Thiago mostra-se como um sujeito híbrido, inconstante, que não produz um discurso único e linear, como a universidade defende, mas que dialoga com diversos discursos, com diversas vozes durante a enunciação e vai construindo efeitos de sentido (BAKHTIN, 2016). Os relatos e reflexões que explicita nos diários são conflitantes com a prática da escrita de resumos. Uma possível justificativa para essa contradição é que ele precisa desaprender a escrever resumos sob a perspectiva das práticas desenvolvidas na escola e aprender a escrever sob a perspectiva acadêmica (SANTOS, 2015).

Esse processo de (des)aprendizagem é demorado e tem um ritmo próprio para cada sujeito. Essa negação de Thiago e, conseqüentemente, o conflito entre os discursos ocorre porque ele descreve um gênero conforme Letícia lhe ensinou (*E21 - Um resumo tem que ter em sua composição, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.*) – inclusive seguindo a estrutura composicional do gênero conforme estabelece a NBR 6028 (ABNT, 2003), pois texto contém: parágrafo único, alinhamento justificado, espaçamento simples e palavras-chave figurando abaixo do texto. No entanto, discursivamente, este resumo corresponde àquele que Thiago aprendeu a produzir nas práticas escolares, pois é composto pela transcrição e condensação de trechos do texto utilizado como subsídio teórico para a atividade (*E29 – [...] mas a imagem que tenho de resumo é que a gente pega partes do texto que achamos as mais importantes e fazemos um outro.*).

Nesse texto de Thiago confrontam-se a voz de Letícia, que orientou a produção dos textos; a dos autores dos textos teóricos que foram lidos e discutidos para o desenvolvimento das atividades, a voz da ABNT (2003), que estabelece os requisitos para redação e apresentação de trabalhos acadêmicos; a voz da escola, fundamentada nos manuais de redação, quando o aluno retoma aspectos que aprendeu nesse domínio discursivo, como a necessidade de reprodução de trechos dos textos que fundamentam a produção; e a sua própria voz, que é ratificada e contestada pelo aluno em diferentes momentos. Assim, o discurso desse aluno, assim como o de todos os sujeitos polifônicos, não é uniforme ou está acabado, está num constante processo de construção, no qual os discursos ora se encontram ora não.

Dessa forma, o discurso de Thiago configura-se como uma das peças do todo polifônico que é a linguagem, peça cujas engrenagens são compostas pelos mais variados discursos com

os quais ele dialogou, ainda que indiretamente, nos diversos contextos sócio-históricos. Tais engrenagens funcionam em conjunto, mas não necessariamente na mesma direção, e garantem o funcionamento da linguagem. Trata-se de um discurso perpassado por múltiplas vozes com as quais ele dialoga para construir o seu texto. E, nesse diálogo, umas vozes às vezes se sobrepõem as outras em função das influências sócio-históricas e das relações de poder no discurso.

A partir do discurso alheio, apreendido nas práticas sociais dos múltiplos domínios discursivos do qual participou, Thiago se posiciona discursivamente, expressando comportamentos sociais e discursivos particulares, evidenciando o seu caráter sócio-histórico situado, manifestando a sua visão de mundo e, assim, reafirmando que o texto é “tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras” (BARROS, 2001, p. 4).

Assim sendo, após a análise e discussão sobre o modo de construção do discurso de Thiago, bem como sobre as vozes que se entrecruzam para construir efeitos de sentido tornando-o polifônico, no tópico seguinte, analisaremos como a polifonia perpassa o discurso de Isabela.

### **5.3 A Polifonia no Discurso de Isabela**

Isabela era uma aluna que havia cursado anteriormente, no próprio curso de Letras, a disciplina Leitura e produção de textos em língua portuguesa, porém não havia sido aprovada. Assim, diferente de Thiago, ela já havia vivenciado a experiência de escrever resumos na universidade. Cabe ressaltar que, ao contrário de Thiago, Isabela já havia cursado a disciplina, que fora ministrada por outra docente, embora não tenha conseguido obter a aprovação. Dessa forma, pode-se esperar que a aluna já tenha produzido alguns textos acadêmicos e, conseqüentemente, tenha familiaridade com o gênero resumo, uma vez que este consta na lista dos gêneros discursivos trabalhados na disciplina em questão.

Inclusive, Isabela é a primeira aluna a expressar que tem domínio quanto à escrita desse gênero, demonstrando esse posicionamento de modo amplo, referindo-se a todo o grupo: “todo mundo sabe fazer um resumo”, como é possível confirmar na nota de campo a seguir:

**Nota de campo da primeira aula sobre a produção do gênero resumo -  
25/08/2014**

Na discussão sobre a proposta do Resumo, a aluna Isabela, sentada no lado direito da sala, disse a professora que não “tem segredo em se fazer um Resumo” e que na opinião dela “todo mundo da turma deve saber fazer um”. Ela disse isso sorrindo e olhando pra turma. A professora, então, questionou a aluna, dizendo “é mesmo?” e perguntou aos alunos se era assim mesmo e se concordavam com a colega. Os alunos, então, ou confirmavam com certos gestos ou diziam que sim, demonstrando não ter dúvidas, demonstrando certa segurança para a professora e que compreendiam o modo de fazer o Resumo acadêmico.

FONTE: dados da pesquisa, 2014.

Contudo, mesmo havendo confirmado para a professora que estava familiarizada com o gênero, a aluna apresentou dificuldades na construção da primeira versão do texto. Assim, numa tentativa de cumprir a atividade, Isabela busca seguir a mesma configuração que Antunes (2005) adotou ao escrever o capítulo do livro. Ao analisar o texto da aluna, observamos que, contrariando o seu próprio discurso, esta não demonstra segurança quanto à caracterização do gênero resumo e estrutura cada parágrafo do seu resumo de modo diferente.

A aluna inicia o resumo analisando o poema que serve de epígrafe do capítulo em questão e, em seguida, passa a parafrasear e transcrever trechos literais do texto de Antunes (2005), realizando algumas substituições e supressões. Tal como fez Thiago, para construir seu resumo, Isabela seleciona os trechos do texto que considera mais importantes, omitindo aqueles que não julga necessários à compreensão das informações seguintes, substituindo termos e reorganizando as proposições para dar ao texto um caráter mais autoral.

Logo abaixo se encontra um quadro com o trecho inicial do resumo produzido pela aluna. Para uma maior compreensão sobre o modo como Isabela produziu o resumo, transcrevo o trecho inicial do resumo. Os excertos destacados em negrito correspondem àqueles reproduzidos integralmente do texto de Antunes.

**Trecho inicial da primeira versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência  
produzido por Isabela**

Diante do poema apresentado no texto, nota-se a desarrumação das palavras usadas para compor sua estrutura. Essa desordem das palavras por sua vez, revela de maneira particular, a subjetividade dos amantes em perder o sentido das coisas, tornando-se assim, claro, o que se quer dizer no poema.

Enquanto, a questão da coesão e coerência pode-se observa-las no texto; não por tratar-se de um texto poético, mas sim, por fazer sentido. Ou seja, um texto coerente é aquele que busca um efeito comunicativo particular. Observa-se também, que **a coerência não é uma propriedade exclusivamente linguística e nem se prende, as determinações gramaticais da língua, ela as ultrapassa.** Sendo assim, abre-se **um leque da funcionalidade, do que é dito, dos efeitos pretendidos e da particularidade de como escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.**

A coerência por ser uma peça comunicativa, usada como meio de interação verbal, é considerada em primeira mão linguística. Pois não se pode avaliar a coerência de um texto sem ter em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. **O texto supõe uma forma material, que por sua vez supõe uma organização padronizada, definida. O aparato linguístico que o texto assume, depende também do que se pretende dizer e como interagir com o interlocutor.** Admitindo-se assim, **que a coerência do texto é linguística, mas também é contextual, extralinguística, pragmática, enfim, dependente de outros fatores não puramente internas da língua.**

Esse aspecto deixa evidente, **que não é a língua que comanda totalmente nossas atuações verbais.** Ao contrário, a última decisão **sobre o que dizer e como fazê-lo** em qualquer texto, **é sempre dos interlocutores, de acordo com seus interesses interacionais em cada circunstância. Embora, em todos os contextos sempre há alguma determinação linguística inviolável. A coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas,** portanto, não existe uma coerência pura, absoluta fora de tais situações.

FONTE: dados da pesquisa, 2014.

Retomando a análise do resumo, como é possível notar, apesar de Isabela ter silenciado quando Letícia indagou a turma se havia alguma dúvida sobre a produção do gênero resumo, bem como quando uma aluna afirmou que todos os integrantes da turma sabiam produzi-lo adequadamente, a aluna não construiu o texto adequadamente. O resumo proposto por Isabela aproxima-se do que a ABNT (2003) conceitua como resumo indicativo, no qual são destacados os pontos principais do texto resumido. Contudo, talvez devido à falta de prática de produção desse gênero, a aluna confunde o propósito da atividade e, logo no início do texto, analisa e faz uma breve discussão do poema que introduz o capítulo que deveria ser resumido, como está exposto nos enunciados E30, E31 e E32.



**E30 - AUTOR ANÔNIMO -**

Subi a porta e fechei a escada.  
Tirei minhas orações e recitei os meus sapatos.  
Desliguei a cama e deite- me na luz.

Tudo porque  
Ele me deu um beijo de boa noite...

**E31 - ANTUNES -** No caso, ainda, o "sentido" do poema [...] está na **desorganização da forma como as coisas foram ditas**. Tudo isso, para que se conseguisse **dizer, de um jeito bem particular, que os amantes veem para além das aparências das coisas**; que os amantes perdem o sentido unívoco das coisas; veem numa outra ordem; enxergam os significados mais obtusos; subvertem a ordem natural das coisas (2005, p. 175).

**E32 - ISABELA -** Diante do poema apresentado no texto, nota-se a **desarrumação das palavras usadas para compor sua estrutura**. Essa desordem das palavras por sua vez, **revela de maneira particular, a subjetividade dos amantes em perder o sentido das coisas**, tornando-se assim, claro, o que se quer dizer no poema

Como podemos notar em E30, E31 e E32, o primeiro parágrafo do resumo de Isabela é composto por uma análise interpretativa de um texto poético de autoria desconhecida que Antunes (2005) utilizou para introduzir a discussão sobre como se constitui um texto coerente. Assim, a aluna retoma essa voz anônima que escreveu o poema — visto que realiza uma interpretação dos efeitos de sentido desse texto — e a voz da autora, que introduziu o verso em seu livro, e que, por sua vez, realizou também uma análise do texto.

A aluna se apropria da voz de Antunes (2005) para traçar o mesmo paralelo entre a construção do sentido do poema e a construção da coerência nos textos em geral. No entanto, recorre novamente à paráfrase para construir o texto. Prova disso é que a estrutura da análise que Isabela apresenta assemelha-se bastante à que Antunes (2005) construiu durante a argumentação sobre a coerência de um texto, como ficou claro no enunciado E33, no qual a aluna reescreveu o parágrafo da autora realizando a substituição de termos e expressões, como é o caso de *desorganização* e *desarrumação*, como vemos na correlação entre o texto de Antunes e o de Isabela, apresentados a seguir:

**E33 ISABELA** - desarrumação das palavras usadas para compor sua estrutura.



**E34 ANTUNES** - desorganização da forma como as coisas foram ditas

Em E35, Isabela realiza outra substituição de termos. Dessa vez, no entanto, ela o faz de modo mais reflexivo, visto que realiza a reescrita do enunciado após analisar mais detalhadamente o texto.

**E35 ISABELA** - revela de maneira particular, a subjetividade dos amantes em perder o sentido das coisas.



**E36 ANTUNES** - para dizer, de um jeito bem particular, que os amantes veem para além das aparências das coisas.

É importante ressaltarmos a reflexão que a aluna fez sobre o significado de *para além das aparências*, uma que vez precisou recorrer ao seu conhecimento de mundo, seu contexto sócio-histórico para fazer a correlação entre as expressões sem modificar completamente o sentido do texto.

Com essa sucinta análise, a aluna dialoga novamente com a voz da ABNT (2003, p. 1) quando esta, tratando sobre os tipos de resumo, denomina resumo crítico como aquele em que se faz uma “análise crítica de um documento”. Dessa forma, o texto de Isabela une dois discursos de uma mesma instituição: um sobre a constituição do resumo indicativo e outro sobre a do resumo crítico, “também chamado de resenha” (ABNT, 2003, p. 1). Porém, é importante salientar que o resumo apresentado por Isabela não corresponde à atividade proposta pela professora. Toda a orientação e discussão apresentadas pela professora associam-se à caracterização do resumo indicativo. Sob essa perspectiva, Isabela se distancia da voz da professora no momento de produzir seu resumo e retoma o discurso da ABNT, especialmente em relação ao resumo crítico, e ao discurso da escola, quando concebe resumo como a seleção e transcrição dos pontos principais de um texto na sequência em que aparecem no texto-base,

bem como o dos manuais de redação que costumam abordar o gênero de forma unicamente normativa (GUIMARÃES SILVA; DA MATA, 2002). Assim, no lugar da “apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias do autor da obra” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 72), os alunos realizam uma síntese das palavras do texto, como ocorre na produção de Isabela.

Dessa forma, o texto produzido por Isabela pode ser dividido em três segmentos, que não necessariamente se apresentam de modo linear ao longo da produção: o primeiro diz respeito aos parágrafos iniciais do resumo, citados anteriormente, nos quais a aluna comenta o poema parafrazeando a análise realizada por Antunes (2005), o que se configura como indício de responsividade e de polifonia, uma vez que a retomada de uma ideia exige, inicialmente, a reafirmação daquilo que ali está expresso e a criatividade para transformar o enunciado sem, no entanto, perder completamente a relação com a ideia inicial.

A respeito desse processo de paráfrase, Sant’ Anna (1985) afirma que nesta há um movimento de distinção em relação ao texto base sem que ocorra o rompimento total com o sentido do texto base. Desse modo, embora no resumo de Isabela seja mantida a ideia central do texto de Antunes (2005), o seu texto se mostra um novo texto, visto que foi produzido em outro momento sócio-histórico, sob outras condições de produção e por um outro sujeito (BAKHTIN, ([1979] 2011, p. 294-295).

O segundo bloco do texto de Isabela consiste na reprodução quase integral do texto de Antunes (2005), pois a aluna se utiliza de supressões e substituições de termos para compor o seu texto, o que mais uma vez evidencia indícios de responsividade, pois ao optar por esta ou aquela palavra, Isabela assume a responsabilidade do texto para si, sinalizando a sua imersão no texto (BAKHTIN, ([1979] 2011, [1978] 2014, 2016). Essa é a fase inicial do processo de reflexão sobre a escrita, que parte do dado, o que está posto, para o criado. Essa paráfrase realizada por Isabela é fruto das práticas vivenciadas anteriormente ao seu ingresso no curso, pois a aluna revelou em resposta ao questionário de caracterização que não possui o hábito de mencionar de quem são as ideias contidas nos textos que produz. Ainda no questionário, Isabela afirma que possui “certa dificuldade” com a leitura e “grande dificuldade” com a escrita de textos acadêmicos. Talvez por esses motivos ela tenha optado por transcrever literalmente alguns trechos do resumo.

Nesse sentido, ao longo do texto a aluna faz um recorte das informações contidas no texto-base, eliminando elementos que evidenciam comentários, críticas, análises e avaliações da autora e substituindo termos do capítulo resumido, apropriando-se do discurso da autora, silenciando-a através do apagamento de operadores argumentativos, tal qual fez Thiago.

Observemos nos enunciados posteriores como a aluna desenvolve este processo analisando os enunciados E37, E38, E39 e E40 a seguir.

**E37 ISABELA** - Observa-se também, que a coerência não é uma propriedade *exclusivamente* linguística e nem se prende, as determinações gramaticais da língua, ela as ultrapassa.



**E38 ANTUNES** - A coerência não é, **portanto**, uma propriedade *estritamente* linguística nem se prende, **apenas**, às determinações **meramente** gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa.

**E39 ISABELA** - Esse aspecto *deixa evidente*, que não é a língua que comanda totalmente nossas atuações verbais. *Ao contrário, a última decisão* sobre o que dizer e como fazê-lo em qualquer texto, é sempre dos interlocutores, *de acordo com* seus interesses interacionais em cada circunstância.



**E40 ANTUNES** - Esse aspecto *revela, ainda*, que não é a língua que comanda totalmente nossas atuações verbais. *Pelo contrário, a decisão última*, em qualquer texto, sobre o que dizer e como fazê-lo, é sempre dos interlocutores, *conforme seus* interesses interacionais em cada circunstância.

Ao compararmos o texto de Isabela com o de Antunes (2005), notamos que em E37 ela reproduz o texto da autora excluindo conjunções e advérbios que julga desnecessários ao texto – como é o caso das palavras destacadas em negrito: portanto, apenas e meramente. Além disso, Isabela também efetua a troca do termo *estritamente* pelo *exclusivamente*. Essa troca, realizada também em E39 (*deixa evidente* → *revela ainda*; *ao contrário* → *pelo contrário*; *a última decisão* → *a decisão última*; *de acordo com* → *conforme*), mostra-se como uma marca da subjetividade da aluna, que optou por utilizar palavras que julgava mais adequadas ao texto. Essas escolhas da aluna para omitir elementos do texto de Antunes expressa a compreensão que realizou a partir das ideias da autora. Nesse processo de produção de sentidos, Isabela imprime marcas de singularidade e de autonomia relativa (BAKHTIN, 2016 ao retomar e esclarecer o texto de Antunes (2005), realizando também expressões de dialogismo e polifonia.

**E41 ISABELA** - A coerência por ser uma peça comunicativa, usada como meio de interação verbal, é considerada em primeira mão linguística. Pois não se pode avaliar a coerência de um texto sem ter em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem.



**E42 ANTUNES** - Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem.

Nesse enunciado, Isabela demonstrou a apropriação do discurso de Antunes (2005) com mais propriedade, pois verificamos que a aluna refletiu mais sobre o texto, o que lhe permitiu condensar as ideias de forma menos semelhante à de Antunes (2005). Durante esse processo reflexivo a aluna se sentiu mais à vontade para reescrever o texto, distanciando-se da “simples reafirmação ou resumo do texto original” e trazendo para si a responsabilidade do que foi escrito (MESERANI, 1995, 108). Assim, Isabela produz um novo discurso sem, contudo, divergir do texto ao qual recorreu para escrevê-lo, reiterando o compromisso que a linguagem tem de fazer se entrecruzarem as ideias ao longo do espaço e do tempo (BAKHTIN, [1979] 2011).

Dando continuidade à nossa análise do resumo, notamos que, ao tentar dar seguimento ao texto do mesmo modo que Antunes (2005) fez em seu livro, analisando o texto discursivamente para, só então, analisar a composição estrutural do poema, Isabela acaba comprometendo a linearidade do texto, visto que começa a falar sobre coesão e coerência sem estabelecer uma conexão com análise do poema que acabara de realizar (E32).

**E43 ISABELA** - Enquanto, a questão da coesão e coerência pode-se observa-las no texto; não por tratar-se de um texto poético, mas sim, por fazer sentido. Ou seja, um texto coerente é aquele que busca um efeito comunicativo particular. Observa-se também, que a coerência não é uma propriedade exclusivamente linguística e nesse prende, as determinações gramaticais da língua, ela as ultrapassa. Sendo assim, abre-se um leque da funcionalidade, do que é dito, dos efeitos pretendidos e da particularidade de como escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.



**E44 ANTUNES** - Vale acrescentar, no entanto, que esse texto é coerente não porque, simplesmente, é um texto poético. [...] A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

Assim, fica evidente a tentativa de apropriação do discurso de Antunes (2005) por parte de Isabela, que tenta parafrasear o texto como um todo, intentando reproduzi-lo tanto estrutural quanto discursivamente. Guimarães Silva e Da Mata (2002) afirmam que este é um comportamento frequente entre os alunos que produzem resumos. Segundo as autoras (2002), esse comportamento dos alunos resulta de práticas pedagógicas fundamentadas nos três tipos de resumo apresentados pela ABNT, que são amplamente disseminados pelos manuais de redação e, conseqüentemente, pelos professores que utilizam essas obras como suporte. No entanto, grande parte das vezes, a disseminação desses conceitos de resumo é feita sem que o gênero seja visto como objeto de estudo.

Essa prática essencialmente normativa gera dúvidas nos alunos quanto à configuração e função do gênero (MATÊNCIO, 2002), como podemos observar nas reflexões que Isabela apresenta no diário reflexivo sobre a atividade realizada.

### **Diário reflexivo de Isabela sobre a produção da primeira versão do resumo acadêmico**

#### A minha experiência com produção de Resumos

Diferente do que eu gostaria de contar aqui, a minha experiência com produção de texto, não é algo extraordinário. Sempre que era solicitado em sala de aula para ser feito textos, como a redação e o resumo por exemplo, eu tinha certa dificuldade para passar para o papel, minhas ideias e opiniões. No entanto, quando se tratava de resumos, aparentemente se tornava mais fácil, pois era só organizar os principais pontos do texto e pronto! Eis aí um resumo! Porém, ao fazer o resumo do capítulo 10, do livro, de Irandé Antunes, eu me senti insegura, por não saber se meu modelo de resumo está correto e também, surgiu a seguinte indagação: Qual o objetivo do resumo, afinal?

Do meu ponto de vista, ele serve para, anexarmos melhor o conteúdo do texto em questão. Eu por exemplo, faço resumos e esquemas que me ajudam muito a lembrar dos textos, porém acredito que a função do resumo supere as citadas acima. Foram essas então minhas experiências nada surpreendentes com a produção de resumos.

FONTE: dados da pesquisa, 2014.

Nesse diário reflexivo, Isabela, assim como Thiago, inicia o texto justificando o modo de produção de seu resumo e, de certa maneira, isentando-se da responsabilidade caso o texto não corresponda ao esperado pela professora Letícia.

**E45** - A minha experiência com produção de texto não é algo extraordinário. Sempre que era solicitado em sala de aula para ser feito textos, como a redação e o resumo por exemplo, eu tinha certa dificuldade para passar para o papel, minhas ideias e opiniões.

Esse enunciado da aluna põe em xeque a ideia de que a escrita ocorre de modo espontâneo, visto que ela demonstrara insegurança durante os momentos de produção dos gêneros redação e resumo na escola. Entretanto, ao falar especificamente sobre o gênero resumo, a aluna se contradiz e volta a defender a escrita como uma atividade mecânica, e rápida, na qual a produção de um resumo se limita a

**E46** - Organizar os principais pontos do texto e pronto! Eis aí um resumo!.

Contudo, mais adiante a aluna questiona a si e ao seu interlocutor, a professora Letícia, sobre a função do resumo, como vemos abaixo.

**E47** - Qual o objetivo do resumo, afinal?

Com essa indagação Isabela indica que não objetiva apenas reproduzir as instruções formais sobre a caracterização desse gênero, mas sim compreender o funcionamento discursivo do gênero no domínio acadêmico, imprimindo “marcas de sua constituição letrada” (FISHER, 2007, p. 453). Assim, Isabela demonstra um empenho em desvendar e desconstruir os mistérios do letramento (LILLIS, 2011), assumindo o lugar de sujeito responsivo.

Esse questionamento realizado por Isabela confirma que o ensino de produção textual nas escolas, muitas vezes, é realizado de forma automática, sem que os alunos participem de práticas letradas adequadas a sua realidade e sem que possam conhecer efetivamente o gênero, analisando suas características linguísticas e discursivas. A respeito da produção textual, Lillis (2011) afirma que, no ensino superior, os significados e os objetivos são privilegiados e exigem do aluno uma adequação ao contexto.

Essa falta de familiaridade com o gênero e não adequação ao contexto torna-se evidente quando a aluna revela a sua insegurança no momento de execução da atividade solicitada por Letícia. Além disso, analisando o enunciado de Isabela, identificamos que não se trata de uma situação exclusiva do ensino superior, ela ocorre também na educação básica, pois a estudante

demonstra ter dúvidas acerca da principal característica do gênero discursivo, que é a sua função social, desde os tempos em que frequentava a escola.

**E48** - Sempre que era solicitado em sala de aula para serem feitos textos, como a redação e o resumo por exemplo, eu tinha certa dificuldade para passar para o papel, minhas ideias e opiniões. No entanto, quando se tratava de resumos, aparentemente se tornava mais fácil, pois era só organizar os principais pontos do texto e pronto! Eis aí um resumo! Porém, ao fazer o resumo do capítulo 10, do livro, de Irandé Antunes, eu me senti insegura, por não saber se meu modelo de resumo está correto e também, surgiu a seguinte indagação: Qual o objetivo do resumo, afinal?

Durante a sua participação nas práticas letradas desenvolvidas na sala de aula teve início o processo de apropriação do letramento acadêmico. Assim, após discussões, leituras e produção de texto, o sentimento de insegurança e o medo apresentados por Isabela logo após a produção da primeira versão do resumo, como relatado pela aluna em seu primeiro diário reflexivo, dão lugar a uma tranquilidade devido à sua mudança de pensamento no que diz respeito à refacção do texto. Após sua breve inserção nas práticas discursivas universitárias, a aluna passa a não mais compreender a necessidade de reescrita como uma penalização por uma possível falta de habilidade em produzir o gênero em questão, mas sim como parte do processo que é a escrita. A mudança de comportamento de Isabela e a adoção de uma nova concepção de linguagem e, conseqüentemente, de outras concepções (como a de texto, escrita, leitura, entre outras), fica evidente no diário reflexivo produzido logo após a refacção do resumo, no qual a aluna, ao fazer uma autoavaliação, percebe que as práticas e eventos de letramentos desenvolvidos em sala de aula, o que inclui a produção do resumo, bem como sua reescrita, contribuíram significativamente para uma mudança no que se refere ao seu modo de ver a escrita e também a si mesma enquanto sujeito.

A aluna demonstra satisfação ao perceber as possibilidades que temos a partir da língua e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas que fazemos enquanto enunciadores, como podemos notar a seguir.



### Diário reflexivo de Isabela sobre a produção da segunda versão do resumo acadêmico

Eu já esperava que uma mesma não estivesse de acordo com um resumo acadêmico, pois meu resumo tinha 3 páginas, era quase as páginas do capítulo todo. Então, fui pesquisando um pouco mais e agora tenho certeza que sei fazer um resumo acadêmico, de acordo com as normas da ABNT, que nem sabia da existência uns meses atrás. Porém a parte mais difícil de se fazer um resumo, na minha opinião a escolha das palavras. Porque as palavras têm essa coisa surpreendente de significar várias coisas ao mesmo tempo, daí eu preciso deduzir o que o meu leitor vai interpretar ao ler a palavra que foi escrita por mim. É uma responsabilidade muito grande escrever, expressar o que pensamos. Fiquei preocupada com isso, escrevi várias vezes os trechos do meu resumo, aí quando imaginava a cara da professora dizendo: “E éh?” refazia novamente até ficar do jeito que no julgamento dela seria bom.

Não ficarei chateada se tiver que refazer o resumo, pois sei que terei que fazer diversos resumos da minha formação.

Me sinto feliz pois melhor descobrir agora, aprender agora fazer as coisas do que nunca aprender, sinto que progredi e isso é maravilhoso.

06/10/14

FONTE: dados da pesquisa, 2014.

Assim, após analisarmos as produções de Isabela, podemos afirmar que estas, assim como as de Thiago, estão entremeadas por múltiplas vozes que são constantemente retomadas ao longo de seus textos, ainda que eles não tenham essa dimensão. A análise e discussão dos textos nos permite afirmar que, a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula, ambos os alunos passaram a reconhecer a dimensão interacional da linguagem e a necessidade de uma situação concreta para a compreensão dos efeitos de sentido. Além disso, eles passaram a refletir sobre a escrita enquanto prática processual.

No caso de Thiago, ele parte de uma concepção de escrita como algo estanque, calcado no certo e errado, na qual não há possibilidade de reescrita, como podemos verificar em E49.

**E49 - THIAGO** - Então, espero que este trabalho que fiz [resumo] **esteja certo**, pois estou um pouco inseguro [...]. **Se minha ideia estiver errada**, que eu **espero que não!**, pretendo **aprender o jeito certo**.

Nesse enunciado, Thiago retoma a voz dos manuais de redação tradicionais, que costumam demonstrar o ‘modo certo’ de escrever, alguns contêm subseções nas quais ilustram

o “jeito certo” e o “jeito errado” de escrever um texto. Além disso, percebemos no discurso de Thiago uma voz que remete à cópia, visto que ele busca *aprender o jeito certo*. Essa afirmação nos dá a entender que ele busca uma fórmula, um modelo para conseguir produzir o texto sem necessitar refazê-lo, pois quer levar esse aprendizado *para a vida inteira*. Essas afirmações nos permitem concluir que Thiago reafirma a voz do letramento autônomo segundo a qual as práticas e eventos de letramento vivenciados em uma determinada esfera podem ser transferidas para outras esferas sem que o aluno apresente qualquer dificuldade para se engajar nas práticas e eventos de letramento com as quais vier a se deparar.

No entanto, após as aulas e discussões sobre escrita e sobre o gênero resumo, Thiago começa a modificar seu posicionamento quanto à escrita, como evidenciamos no diário a seguir.

### **Diário reflexivo de Thiago sobre a produção da segunda versão do resumo acadêmico**

A minha experiência neste trabalho foi boa, apesar de ser o “o” estar o tempo todo refazendo-os.

Mas até que está sendo legal ao mesmo tempo, porque eu estou me corrigindo não é mesmo? A senhora também não só critica, não só corrige, mas nos mostra onde erramos pra que isso possa ser mudado, olhando por esse lado, isso é muito bom para nós mesmos.

FONTE: dados da pesquisa, 2014.

No enunciado acima, Thiago reconhece ainda demonstra certa resistência para com a prática de reescrita dos textos, mas já reconhece algumas das contribuições trazidas tanto pelas orientações e questionamentos realizados pela professora Letícia como pelo próprio ato de refazer os textos, como podemos constatar na afirmação E50.

**E50** - A senhora também não só critica, não só corrige, mas nos mostra onde erramos pra que isso possa ser mudado, olhando por esse lado, isso é muito bom para nós mesmos.

Nesse enunciado, Thiago retoma e confronta três tendências de correção textual: a *indicativa*, na qual o professor se limita a apontar inadequações referentes à ortografia e sintaxe; a *resolutiva*, em que o professor assume o papel do aluno e ele mesmo reformula os trechos considerados inadequados; e a *classificatória*, através da qual o professor realiza a “identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que

corrija sozinho o seu erro [...]” (SERAFINI, 1995, p. 114). Mais uma vez, encontramos diversas vozes que se entrecruzam no discurso do estudante que, ao refutar essas três vozes, dialoga, ainda que não se dê conta disso, com a voz de Ruiz (2010, p. 47), que defende a chamada correção *textual-iterativa*, na qual o professor tece comentários longos, que a autora chama de bilhetes, geralmente em sequência, os quais através de sugestões, marcações e perguntas, dialogam com o aluno, não somente assinalando alguma inadequação, mas objetivando provocá-lo, fazê-lo refletir sobre a escrita, desconstruir e/ou mudar a concepção de escrita monológica e homogênea que o aluno tem adotado ao longo de sua vida escolar (SANTOS, 2015).

Essa mudança de posicionamento do aluno, essa desconstrução em relação à escrita pode ser percebida em um relato escrito no diário sobre as suas impressões acerca da avaliação bimestral, quando Thiago não mais preza pela obtenção de notas altas, mas se preocupa com o seu aprendizado. Ao falar sobre seu desempenho, o estudante afirma:

**E51 THIAGO - Na minha loucura escrevi na análise coisas que nem eram verdade e que na hora eu considereei como problema. Só espero que isso não venha a me prejudicar mais tarde, não falo somente da nota, mas tenho receio de não saber usar adequadamente tudo o que aprendi.**

Nesse enunciado, é visível o compromisso que Thiago assume com a escrita e com seu aprendizado, e como ele começa a se desvencilhar das vozes do letramento autônomo, reconhecendo as condições de produção do discurso e a influência do sócio-histórico para a construção dos sentidos, pois abandona a noção de certo e errado, bem como a preocupação com a nota, visto que seu objetivo agora não mais se trata de reproduzir um modelo ou obter notas elevadas, mas sim o de conseguir utilizar adequadamente os conhecimentos construídos ao longo das práticas e eventos de letramento desenvolvidos durante a disciplina.

Assim como ocorreu com Thiago Isabela também apresenta mudança de comportamento em relação ao modo como percebe a escrita. No início das aulas da disciplina, a aluna afirmava não ter experiência com a produção de textos e que seu desempenho na escola era “regular”, pois “não sabia expor com clareza<sup>41</sup>” as suas ideias no texto. A aluna também partia do conceito de linguagem como expressão do pensamento, como uma técnica a ser aprendida e aplicada nos mais diversos contextos. Contudo, após as discussões e atividades

<sup>41</sup> Resposta a aluna à pergunta: *como você classifica seu desempenho na produção de textos antes de ingressar na universidade? Por quê?*. Ver APÊNDICE B.

realizadas, Isabela modifica a sua visão sobre o processo de escrita, Vejamos o que ela afirma em seu diário acerca do seu processo de aprendizagem durante a disciplina.

### **Diário de Isabela sobre a produção da primeira versão do resumo**

Eu já esperava que uma mesma não estivesse de acordo com um resumo acadêmico, pois meu resumo tinha 3 páginas, era quase as páginas do capítulo todo. Então, fui pesquisando um pouco mais e agora tenho certeza que sei fazer um resumo acadêmico, de acordo com as normas da ABNT, que nem sabia da existência uns meses atrás. Porém a parte mais difícil de se fazer um resumo, na minha opinião a escolha das palavras. Porque as palavras têm essa coisa surpreendente de significar várias coisas ao mesmo tempo, daí eu preciso deduzir o que o meu leitor vai interpretar ao ler a palavra que foi escrita por mim. É uma responsabilidade muito grande escrever, expressar o que pensamos. Fiquei preocupada com isso, escrevi várias vezes os trechos do meu resumo, aí quando imaginava a cara da professora dizendo: “E éh?” refazia novamente até ficar do jeito que no julgamento dela seria bom.

Não ficarei chateada se tiver que refazer o resumo, pois sei que terei que fazer diversos resumos da minha formação.

Me sinto feliz pois melhor descobrir agora, aprender agora fazer as coisas do que nunca aprender, sinto que progredi e isso é maravilhoso.

Ao analisarmos o diário de Isabela, notamos como a aluna refuta a voz do letramento autônomo e se integra cada vez mais às práticas discursivas da esfera acadêmica. Logo no início de seu texto, a aluna comprova o que Lillis (2011) afirma sobre as práticas institucionais se mostrarem misteriosas aos alunos, pois consideram que as convenções sobre a escrita são de conhecimento geral e acabam contribuindo para a não participação ativa do aluno nas práticas e eventos de letramento da universidade, “limitando assim, a participação desses grupos no ES (Ensino Superior)” (LILLIS, 2011, p. 2).

**E52 - Eu já esperava que uma mesma não estivesse de acordo com um resumo acadêmico, pois meu resumo tinha 3 páginas, era quase as páginas do capítulo todo. Então, fui pesquisando um pouco mais e agora tenho certeza que sei fazer um resumo acadêmico, de acordo com as normas da ABNT, que nem sabia da existência uns meses atrás.**

Esse enunciado de Isabela refuta o mito do letramento (MARINHO, 2010; FIAD, 2011; LILLIS, 2011), pois mostra que além de não estar familiarizada com o gênero, ela também desconhecia a instituição que determina regras gerais de apresentação do gênero, diferentemente do que pregam os teóricos que defendem o modelo autônomo de letramento.

Mais adiante, Isabela afirma que sentiu dificuldade em selecionar as palavras para construir o resumo:

**E53** - porque as palavras têm essa coisa surpreendente de significar várias coisas ao mesmo tempo, daí eu preciso deduzir o que o meu leitor vai interpretar ao ler a palavra que foi escrita por mim. É uma responsabilidade muito grande escrever, expressar o que pensamos. [...]

Nesse enunciado, Isabela demonstra a adoção de um novo conceito de linguagem, demonstra o reconhecimento dos múltiplos efeitos de sentido que a língua/linguagem nos proporciona. Assim, a aluna constrói uma compreensão do seu papel enquanto produtora de texto e da sua responsabilidade para com o seu interlocutor durante o momento da interação da necessidade de seu posicionamento responsivo ativo para *deduzir o que o meu leitor vai interpretar ao ler a palavra que foi escrita por mim*. Constatemos nesse enunciado de Isabela que ela está se integrando às práticas letradas da universidade e se apropriando do gênero resumo, pois considera o contexto de circulação do gênero, a familiaridade do interlocutor com o gênero, a sua compreensão do que está sendo dito, bem como o papel interativo existente entre ela e esse possível leitor (BAKHTIN, [1979] 2011, 2016).

Assim com Thiago, o foco de Isabela no início da disciplina estava na obtenção de notas suficiente para a aprovação. No entanto, ao participar as aulas a aluna adotou uma postura diferente acerca da disciplina e da produção textual. A evolução de Isabela em relação à prática de escrita ocorreu de tal forma que a aluna não considera ruim a sua reprovação na disciplina no semestre anterior em função de aprendizado que construiu durante as aulas de Letícia, refletindo sobre a linguagem e sobre os possíveis efeitos de sentido, como podemos verificar em E54.

**E54** - No início eu fiquei muito preocupada com as notas nessa disciplina pois alguns colegas de curso me falaram que a prof. Letícia reprova você sorrindo e que sempre várias pessoas são reprovadas por ela, então eu estava muito focada nas notas principalmente por eu ter sido reprovada nessa disciplina por outra professora, mas confesso que teve o seu lado bom, pois caso eu tivesse sido aprovada eu não saberia por exemplo por onde começar a fazer um resumo por exemplo, olharia esse folder do Mc Donalds e não saberia interpretar o contexto, as verdades e mentiras por trás das palavras.

**Eu seria apenas um leitor funcional que lê apenas o que foi dito e não enxerga as possibilidades de interpretação, isso tem me ajudado até a ler e interpretar melhor os poemas.**

Dessa forma, tanto Thiago como Isabela passam a compreender a escrita, e a linguagem, como um processo dialógico, dinâmico e situado que ocorre somente na interação entre os sujeitos. Assim, os alunos reconhecem a importância da apropriação dos gêneros discursivos e da sua inserção nas práticas de letramento como fator preponderante para a sua constituição enquanto sujeito ativo e responsivo (BAKHTIN, [1974] 2011, 2016).

Assim, a partir do diálogo com as vozes que permeiam todo o contexto sócio-histórico que os circunda, os alunos puderam se posicionar discursivamente, manifestar a sua visão de mundo e evidenciar o seu caráter historicamente situado. Isso somente foi possível devido à sua inserção nas práticas sociais dos múltiplos domínios discursivos dos quais estes participaram, mais especificamente, das práticas letradas acadêmicas, o que lhes propiciou agir ativamente na construção dos efeitos de sentido enquanto sujeitos dialógicos e polifônicos que são.

Cabe ressaltarmos a contribuição da professora Letícia para essa mudança de postura dos alunos para com a escrita. Esse processo de reflexão e criticidade dos alunos não seria possível não fosse a postura dialógica assumida pela professora em sala de aula. Foram os seus questionamentos, provocações, interpelações que auxiliaram os alunos na compreensão dos temas debatidos, na apropriação dos gêneros, na inserção destes nas práticas discursivas da esfera acadêmica e, conseqüentemente, na construção do conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões realizadas neste trabalho, buscamos refletir sobre a influência das práticas de letramento na inscrição de outras vozes no discurso acadêmico. Para isso, partimos do pressuposto de que a sala de aula é preponderantemente dialógica e polifônica, por isso, ainda que o ambiente acadêmico preconize a objetividade e impessoalidade, os textos dos universitários, assim como qualquer outro discurso, são um tecido cujas tramas são as múltiplas vozes oriundas das interações sociais.

Ao analisarmos as produções dos alunos, consideramos os movimentos dialógicos realizados pelos sujeitos, as posições sociais e ideológicas ocupadas por eles, as práticas de letramento atuais e anteriores e a exterioridade que os constitui, o que nos permitiu observar o modo de funcionamento da polifonia em seus textos sob uma ótica que compreende este fenômeno como um permanente entrecruzar de vozes determinadas pela realidade histórica que as compõem (BAKHTIN, [1979] 2011).

. Mediante nossos objetivos específicos de identificar as vozes que permeiam o discurso acadêmico; analisar de que modo essas vozes interferem na construção dos efeitos de sentido das produções acadêmicas de estudantes universitários; observar como as práticas de letramento desenvolvidas no âmbito da universidade contribuem para a inscrição de vozes que propiciem a criticidade do aluno; e analisar como os alunos apropriam-se de vozes nas práticas de escrita, pudemos observar que os alunos ingressantes no ensino superior inserem diversas vozes no seu discurso. Embora as vozes que se manifestam na superfície dos textos constituam apenas uma parte do seu todo de significação, o texto assume diversos sentidos através do entrecruzamento dessas vozes.

Ao nos questionarmos sobre que vozes permeiam o discurso acadêmico, verificamos que as vozes que perpassam o discurso dos estudantes universitários são as mais variadas, oriundas, em sua maioria, dos contextos sócio-históricos, das práticas de letramentos prévios e atuais das quais esses alunos participam, inclusive com questionamentos e negação dessas práticas. Em seus textos, os alunos retomam o discurso da professora da disciplina, Letícia; dos autores dos textos utilizados como subsídios teóricos, como Antunes (2005); da instituição de ensino superior, com suas determinações acerca da escrita; dos sujeitos integrantes das práticas letradas das quais esses alunos participaram anteriormente, como os professores da educação básica, por exemplo; além disso, os alunos dialogam com seus interlocutores, respondendo a possíveis questionamentos.

Constatamos ainda que os sujeitos da pesquisa inscreveram as vozes para atender aos seus objetivos. Como vimos na análise dos dados, as marcas de polifonia integram os textos dos alunos para embasar os pontos de vista apresentados, para evidenciar uma discordância das ideias apresentadas, para demonstrar à professora o seu comprometimento com a disciplina, entre outros. Isso nos permitiu compreender que a inscrição de outros discursos promovida pelos alunos vai além da mera repetição, é uma ressignificação de outros dizeres que propicia a produção de outros efeitos de sentido e expressa, assim, os seus pontos de vista. O emprego dessas vozes torna evidentes os contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos e ilustra suas visões de mundo, já que todo enunciado sofre influências sócio-histórico-ideológicas (BAKHTIN, [1979] 2011, [1978] 2014).

Dessa forma, respondendo à nossas questões norteadoras, consideramos que as vozes dos alunos retomam a voz do letramento autônomo, voz presente na escola, na ABNT, nos manuais de redação e livros didáticos ao quais os professores recorrem para planejar as suas aulas. Essas vozes, por sua vez, visam à repetição e homogeneização dos discursos. Durante as práticas de letramento acadêmicas, os alunos dialogam com a voz da professora Letícia, que tem sua prática pedagógica fundamentada no letramento ideológico. Assim, ao final da disciplina, os discursos dos alunos dialogam também com essas vozes que reconhecem a heterogeneidade e o caráter sócio-histórico da linguagem, vozes que primam pela interação como forma de construção do conhecimento. Contudo, dado o caráter híbrido do sujeito e as relações de poder existentes na sociedade, o discurso dos alunos é permeado por múltiplas vozes, concordantes e dissonantes, que se entrecruzam para a construção dos efeitos de sentido.

Essas marcas de polifonia encontradas nos textos dos alunos sofrem influências das práticas letradas das quais os alunos participaram ao longo vida, especialmente as práticas letradas escolares e acadêmicas. Salientamos, ainda, que, embora as produções dos alunos sofram influências de múltiplas vozes, a compreensão responsiva ativa pode ser encontrada em todas elas, demonstrando que, ao escrever, os alunos dialogam com o discurso do outro, porém com autonomia relativa, tecendo e entretecendo os fios do discurso (BAKHTIN, [1979] 2011, [1978] 2014; 2016). Logo, as práticas de letramento desenvolvidas no âmbito da universidade contribuíram significativamente para a apropriação da voz do outro que, por sua vez, é realizada com compreensão pelos alunos na reflexão sobre leitura e escrita e lhes possibilita agir com criticidade. Dessa maneira, constatamos que as práticas de letramento acadêmico construídas vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa, aliadas àquelas vivenciadas previamente nos anteriores à universidade, contribuíram fortemente para a inscrição da polifonia e, conseqüentemente, para a significação dos textos, pois ambas resultaram do embate de vozes



que se combinam para a construção dos efeitos de sentido, pois os sujeitos constituem-se na e pela linguagem essencialmente dialógica. É importante enfatizarmos que foi extremamente relevante para a compreensão da construção do texto e do processo de escrita dos alunos que conhecêssemos a história do sujeito como enunciador, como sujeito letrado historicamente situado, e as condições de produção em que cada texto se insere porque a linguagem é sócio-histórica e não pode ser estudada fora de seu contexto, fora de uma situação concreta (BAKHTIN, [1979] 2011).

A análise que realizamos nos permite afirmar que a sala de aula é um contexto dialógico, polifônico, não há, desse modo, um discurso único, pronto e acabado, são vários os discursos que circulam na sala de aula, são vários os letramentos ali presentes. Essa característica da sala de aula acentua a necessidade de um redirecionamento na metodologia do ensino de Língua Portuguesa e uma mudança no modo de o professor orientar as atividades, permitindo que os alunos possam expressar o seu dizer, de acordo com a heterogeneidade que os constitui. Assim, o papel do professor é modificado do que se prevê nas práticas monológicas de ensino. Sob essa outra perspectiva, cabe a ele refletir sobre o seu discurso em sala de aula e motivar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e a sua inserção na cultura letrada do contexto em questão. Nesse sentido, vale ressaltar que as orientações adotadas pela professora foram relevantes para que espaços de dialogicidade fossem, de fato, instaurados durante as aulas.

Tanto a escola como a universidade constituíram-se importantes espaços de formação para os alunos no decorrer do trabalho desenvolvido na disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa. Os relatos e declarações que apresentam em seus diários instigam à reflexão de que necessitamos pensar o ensino como uma prática social na qual professores e alunos interajam e alternem seus papéis. Desse modo, a práticas de letramento possibilitam que esses alunos obtenham acesso ao conhecimento, compreendam o meio em que vivem e busquem novas formas de atuação na sociedade.

Nesse sentido, a adoção de uma prática dialógica em sala de aula a partir do trabalho com os letramentos influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem e permite ao aluno reconhecer a si mesmo como parte integrante da sociedade heterogênea, multifacetada e histórica, e perceber que a sala de aula é um reflexo dessa sociedade: uma arena em que os sujeitos interagem incessantemente na busca pela construção dos conhecimentos, dos significados, dos discursos, na busca pela construção do mundo (BAKHTIN, [1979] 2011), pois “educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra. Educar

é levar o aluno [...] a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real (FREITAS, 2007, p. 147).

Pensar o ensino da língua materna a partir dos letramentos é propiciar aos sujeitos novas formas de reflexão, modos e gestos de leitura do mundo. O processo de ensino e aprendizagem da língua sofre implicações das práticas adotadas pelos professores, para garantir que o professor cumpra a sua função de agente na constituição crítica do sentido é preciso que haja uma reorientação no que se refere às práticas pedagógicas adotadas, começando pelo reconhecimento da heterogeneidade como um processo constitutivo do espaço escolar, desconsiderando a ideia de ‘sentido único’ muitas vezes cristalizada no ambiente educacional como um todo, reconhecendo e valorizando os letramentos prévios dos alunos. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário repensar a qualidade dos cursos de formação de professores, “adotar uma visão ampla sobre os saberes [...] e [criar] espaços híbridos na formação de professores” (ZEICHNER, 2010, p. 455), o que começa a se efetivar quando nós, enquanto professores e pesquisadores, apresentamos nossas reflexões sobre nossas práticas, contribuindo para a construção de uma sociedade crítico-reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- ABNT. **NBR 6028 - Informação e documentação - resumo – apresentação**. Rio de Janeiro: 2003.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- ANTUNES, Irandé 2005. **Lutar com palavras**. Coesão e coerência. São Paulo: Editora Parábola: 2005.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez.,1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1929] 2010.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7. ed. São Paulo, Hucitec, [1978] 2014.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os Gêneros do discurso**. Tradução, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-10.
- \_\_\_\_\_.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.
- BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e Polifonia. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 45-48.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceito-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá** – Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Quem disse o quê? Polifonia e heterogeneidade em coro dialógico. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 1, p. 37-55, Jan./Jun. 2010.

\_\_\_\_\_. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p.11-28.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior 2012/2013**. Brasília: MEC/INEP/DAES, 2013. Disponível em <[https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> acesso em: 28 set. 2014.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2010. p. 99-120.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald et al. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FALE - FACULDADE DE LETRAS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras/Português**. Maceió: Ufal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ementa da disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa – 2014.2**. Maceió: Ufal, 2014.

FIAD, Raquel. Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2. parte, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação, as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Intertextualidade e interdiscursividade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007, 341f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de comunicação e expressão, Programa de pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 141-160.

FRITZEN, Maristela Pereira. O Olhar da Etnografia no Fazer Pesquisa Qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-72.

FUZA, Ângela Francine. A escrita acadêmico-científica como prática social. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. p. 65-98.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective**. Journal of adolescent & adult literacy, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

\_\_\_\_\_. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 1999. p. 43-68.

\_\_\_\_\_. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. Reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000. p. 180-196.

GERALDI, José Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 18, p. 5-22, set./dez, 2001.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **A metalinguística**: por uma ciência dialógica da linguagem. Horizontes, v. 24, n. 2. 2006. Disponível em: <www.gel.org.br>. Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2011**: principais resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2012.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Linguagem e Letramento em Foco. Campinas: Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo: Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEA, Mary; STREET, Brian. The “academic literacies” model: theory and applications. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, 1-12, 2014.

LILLIS, Thereza. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian. (orgs.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 63-81.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Tores Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e Letramento como Práticas Sociais. IN: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 31 - 55.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Funcionais: funcionalidade e ensino. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes. “Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional”. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua – representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 93-105.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**. Sobre Leitura, Aula e Redação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

**MICHAELIS**: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

**MICHAELIS**: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018. Online.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceito-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane. A aliança entre etnografia e linguística como proposta teórico-metodológica para pesquisas sobre letramentos acadêmicos. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. p. 161-200.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANT’ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase e CIA**. Série Princípios. 2. ed. Ed. Ática, 1985.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **Produção de textos na universidade**: em busca de atitudes ativas e táticas. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento acadêmico de alunos de Letras: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Desvelando “mistérios” nas práticas de letramento do PIBID. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-160.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Fábio Pessoa. **Letramento escolar: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente**. 2008, 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, Joaquim Pessoa, 2008.

SOARES, Magda. O que é letramento. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2003, p. 96-100.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

SOARES, Maria Vanessa da Silva. **Letramento e polifonia: as múltiplas vozes constitutivas da língua**. Trabalho apresentado à V Semana de Letras-Ufal, Maceió, 2012.

\_\_\_\_\_. **Polifonia: o entrecruzamento de vozes na construção dos efeitos de sentido**. 2014. 69f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London. Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘letramento e diversidade’**. Outubro de 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo os cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. 2006. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/sylviaaterzi.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaaterzi.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2015.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TFOUNI, Leda. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.



UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Faculdade de Letras**: história. 2016. Disponível em: < <http://dev.ufal.edu.br/fale/institucional/historia>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, [1977] 2014.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64. Reimpressão. (Coleção Ideias Sobre Linguagem)

\_\_\_\_\_. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda.; DE GRANDE, Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda.; DE GRANDE, Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71 – 95.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do leitor. Maceió: Edufal, 2002. p.17-31.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

### Questionário de Caracterização

Caro estudante, este instrumento de pesquisa tem por objetivo desvelar suas experiências educacionais sobre as práticas de letramento construídas ao longo de sua formação. As respostas devem ser detalhadas a fim de que possamos conhecê-lo. Agradecemos pela gentileza de colaborar com nossas pesquisas.

**Nome**

\_\_\_\_\_

**Sexo**

Masculino

Feminino

**Idade**

\_\_\_\_\_

**Semestre**

\_\_\_\_\_

**Telefone**

\_\_\_\_\_

**E-mail**

\_\_\_\_\_

**Com que idade concluiu o Ensino Médio?**

\_\_\_\_\_

**Em que ano concluiu o Ensino Médio?**

\_\_\_\_\_

**Qual o curso realizado no Ensino Médio?**

Ensino regular

Supletivo

Técnico/Profissionalizante

Educação de jovens e adultos - EJA

Outro:

**Em algum momento entre o Ensino Fundamental e o Médio você teve que interromper os estudos?**

Sim

Não

**Se sim, por qual motivo e por quantos anos?**

\_\_\_\_\_

**Você cursou o Ensino Fundamental (1ª ao 9ª ano) em escola:**

Particular

Pública Estadual

Pública Municipal

Outro:

**Se cursou o Ensino Fundamental (1ª ao 9ª ano) em escola particular, era bolsista?**

Integral

Parcial

Não

**Você cursou o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) em escola:**

Particular

Pública Municipal

Pública Estadual

Pública Federal

Outro:

**Se cursou o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) em escola particular, era bolsista?**

Integral

Parcial

Não

**Você interrompeu os estudos após o Ensino Médio?**

Sim

Não

**Se você interrompeu os estudos, o que te motivou a retomá-los?**

\_\_\_\_\_

**Essa foi a sua primeira tentativa de ingresso na universidade?**

Sim

Não

**Você ingressou na universidade a partir do sistema de cotas?**

Sim

Não

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS –  
Continua**

**Se ingressou na universidade a partir do sistema de cotas, por que motivo?**

\_\_\_\_\_

**Se curso de Letras não foi a sua primeira opção, conte-nos que curso gostaria de fazer e por qual motivo.**

\_\_\_\_\_

**Por que você escolheu cursar Letras?**

\_\_\_\_\_

**Você possui graduação ou curso técnico?**

- Sim  
 Não

**Se possui, qual e em que instituição cursou?**

\_\_\_\_\_

**Qual a escolaridade de seu pai?**

\_\_\_\_\_

**Qual a escolaridade de sua mãe?**

\_\_\_\_\_

**Algum de seus familiares possui nível superior? Qual?**

\_\_\_\_\_

**Em 2014, quando ingressou na universidade, você trabalhava?**

- Sim  
 Não

**Se você trabalhava em 2014, que atividade desempenhava?**

\_\_\_\_\_

**Por que você escolheu cursar Letras no período noturno?**

\_\_\_\_\_

**Antes de ingressar na universidade, que gêneros textuais você costumava ler?**

\_\_\_\_\_

**Com que frequência você faz uso da internet?**

- Sempre  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

**Para que você utiliza a internet prioritariamente?**

\_\_\_\_\_

**Que textos você costuma ler na internet?**

\_\_\_\_\_

**Como você classifica seu desempenho na produção de textos antes de ingressar na universidade? Por quê?**

\_\_\_\_\_

**Antes de ingressar na universidade, você costumava reler, revisar e/ou reescrever seus textos? Se respondeu afirmativamente, em que momento da escrita?**

\_\_\_\_\_

**Como você procede quando revisa e/ou reescreve seu texto? Por favor, explique de forma detalhada.**

\_\_\_\_\_

**Em seus textos, você costuma fazer referência a ideias de outros autores?**

- Sim  
 Não

**Nos textos que produzia antes da universidade, você costumava dizer a quem pertenciam as ideias que citava nos textos?**

- Sim  
 Não

**Com que frequência você produzia textos na educação básica?**

\_\_\_\_\_

**Na educação básica, o seu professor dava retorno dos textos que você produzia? Como?**

\_\_\_\_\_

**Como você classifica seu desempenho na produção de textos antes de ingressar na universidade? Por quê?**

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS –  
Continua**

Antes de ingressar na universidade, você costumava reler, revisar e/ou reescrever seus textos? Se respondeu afirmativamente, em que momento da escrita?

---

Como você procede quando revisa e/ou reescreve seu texto? Por favor, explique de forma detalhada.

---

Em seus textos, você costuma fazer referência a ideias de outros autores?

- ( ) Sim  
( ) Não

Nos textos que produzia antes da universidade, você costumava dizer a quem pertenciam as ideias que citava nos textos?

- ( ) Sim  
( ) Não

Com que frequência você produzia textos na educação básica?

---

Na educação básica, o seu professor dava retorno dos textos que você produzia? Como?

---

Você conseguia realizar as leituras que os professores orientavam durante o período escolar?

- ( ) Sempre  
( ) Às vezes  
( ) Raramente  
( ) Nunca

Se não conseguia sempre, por quê?

---

Em relação à atividade de leitura (no meio acadêmico ou fora dele), você:

- ( ) Não tem dificuldade  
( ) Tem alguma dificuldade  
( ) Tem grande dificuldade

Justifique sua escolha.

---

Em relação à atividade de escrita (no meio acadêmico ou fora dele), você:

- ( ) Não tem dificuldade  
( ) Tem alguma dificuldade  
( ) Tem grande dificuldade

Justifique sua escolha.

---

No período escolar (Ensino Médio ou Fundamental) quais eram as propostas de leitura orientadas pelos professores?

---

Como você realizava as propostas de leitura dos professores, seja em classe e/ou fora dela? (individual, grupos, por meio de livros didáticos, ler e fazer resumo, discussão de temas, leitura direcionada apenas para Vestibular)

---

Você se sentia incentivado a realizar diferentes leituras? Por quê?

---

Quanto à atividade de produção de textos, quais eram as propostas de produção de textos orientadas pelos professores?

---

Como você realizava essas propostas de produção de textos: em classe e/ou fora dela? (temas, leituras anteriores tinham relação com as produções pedidas posteriormente, orientações do professor, correções e avaliações, publicação, nomeação a esse tipo de atividade – redação, produção de textos ou alguma outra)?

Quando tinha dificuldades em escrever (produzir textos), qual(is) era(m) o(s) encaminhamento(s) dado(s) pelo professor?

---

Como você se sentia ao ser solicitado a produzir textos escritos? (calmo, com medo, cobrado por nota)

---

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS – Final**

**Você realizava outras leituras, antes de ingressar no Ensino Superior, fora do ambiente escolar? Quais? Por quais motivos?**

---

**Em relação à produção de textos, realizava-a fora do ambiente escolar?**

---

**Em geral, você faz leituras com que finalidade (responda por ordem de prioridade):**

|   | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
|---|----|----|----|----|----|----|
| Divertir-se                                       |    |    |    |    |    |    |
| Informar-se                                       |    |    |    |    |    |    |
| Participar de conversas e diálogos com amigos     |    |    |    |    |    |    |
| Por exigência da sociedade/comunidade em que vive |    |    |    |    |    |    |
| Por exigência da faculdade                        |    |    |    |    |    |    |
| Por exigência profissional                        |    |    |    |    |    |    |

**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização<sup>42</sup> – Continua**

| PERGUNTAS |  | RESPOSTAS   |                    |
|-----------|--|---|--------------------|
| Aluno     |  | Thiago  | Isabela            |
| 1.        | <b>Idade</b>   | 22 anos   | 24 anos            |
| 2.        | <b>Com que idade concluiu o Ensino Médio?</b>  | 17 anos   | 19 anos            |
| 3.        | <b>Em que ano concluiu o Ensino Médio?</b>   | 2011  | 2010               |
| 4.        | <b>Qual o curso realizado no Ensino Médio?</b>   | Ensino regular.   | Ensino regular.    |
| 5.        | <b>Em algum momento entre o Ensino Fundamental e o Médio você teve que interromper os estudos?</b> | Não.  | Não.               |
| 6.        | <b>Você cursou o Ensino Fundamental (1ª ao 9ª ano) em escola:</b>                                  | Pública municipal.  | Pública municipal. |
| 7.        | <b>Você cursou o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) em escola:</b>                                     | Pública estadual.   | Pública estadual.  |
| 8.        | <b>Você interrompeu os estudos após o Ensino Médio?</b>  | Sim.  | Não                |
| 9.        | <b>Se você interrompeu os estudos, o que te motivou a retomá-los?</b>                              | Na verdade, interrompi porque n passei no Enem. Daí tive que trabalhar e só então foi que mais uma vez fiz o exame e consegui ser aprovado. | -                  |

<sup>42</sup> Para preservar a identidade dos alunos, foram omitidas as perguntas relativas aos dados pessoais.

**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização – Continua**

| PERGUNTAS |  | RESPOSTAS   |   |
|-----------|--|---|---|
| Aluno     |  | Thiago  | Isabela   |
| 10.       | Essa foi a sua primeira tentativa de ingresso na universidade?             | Não.  |   |
| 11.       | Você ingressou na universidade a partir do sistema de cotas?               | Não.  | Sim   |
| 12.       | Se ingressou na universidade a partir do sistema de cotas, por que motivo? | -   | Por ser de escola pública   |
| 13.       | Por que você escolheu cursar Letras?                                       | Acho que a partir dos meus quinze anos, mais ou menos, comecei a me interessar pelo o espanhol, depois foi que me interessei pela profissão. Hoje sinceramente não me vejo numa outra área. | Primeiro para conhecer melhor nossa língua, depois por não me identificar com nenhuma outra coisa. A profissão docente, vai além da sala de aula tem um caráter social e político capaz de trazer mudanças foi isso que me cativou! |
| 14.       | Você possui graduação ou curso técnico?                                    | Não.  | Não.  |
| 15.       | Se possui, qual e em que instituição cursou?                               | -   | -   |
| 16.       | Qual a escolaridade de seu pai?  | 4º ano do fundamental.  | Médio completo  |
| 17.       | Qual a escolaridade de sua mãe?  | 4º ano do fundamental.  | Fundamental incompleto  |
| 18.       | Algum de seus familiares possui nível superior? Qual?                      | Não.  | Sim, meu irmão. Administração   |



**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização – Continua**

| PERGUNTAS |   | RESPOSTAS  |   |
|-----------|---|--|---|
| Aluno     |   | Thiago   | Isabela   |
| 19.       | Em 2014, quando ingressou na universidade, você trabalhava?   | Sim.   | Sim.  |
| 20.       | Se você trabalhava em 2014, que atividade desempenhava?   | Balconista de farmácia.  | Recepcionista de clínica de estética                            |
| 21.       | Por que você escolheu cursar Letras no período noturno?   | Porque trabalho durante o dia.   | Porque era o único jeito de "conciliar" o trabalho aos estudos  |
| 22.       | Antes de ingressar na universidade, que gêneros textuais você costumava ler?  | Revistas, gibis, a Bíblia.   | Revistas e Romances   |
| 23.       | Com que frequência você faz uso da internet?  | Sempre.  | Sempre.   |
| 24.       | Para que você utiliza a internet prioritariamente   | Para pesquisas relacionadas aos trabalhos da faculdade e acessar as redes sociais.   | Para estudar.   |
| 25.       | Que textos você costuma ler na internet?  | Artigos, documentários. Documentário, às vezes.  | Artigos científicos, contos e poesias                           |
| 26.       | Como você classifica seu desempenho na produção de textos antes de ingressar na universidade? Por quê?  | Durante o tempo que estudei no ensino fundamental e médio, meus professores me elogiavam, diziam que eu tinha um bom desempenho na produção de textos. Eu me posicionava muito bem nos textos os quais eu produzia. Meu desempenho era razoável/ bom, até. | Regular, não sabia expor com clareza as minhas ideias no texto. |
| 27.       | Antes de ingressar na universidade, você costumava reler, revisar e/ou reescrever seus textos? Se respondeu afirmativamente, em que momento da escrita? | Relia, revisava, e reescrevia partindo dos meus próprios critérios. Não tendo uma visão tão ampla daquilo que realmente precisava melhorar no texto. Não tive auxílio do professor nesses momentos.  | Não.  |

**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização – Continua**

| <b>PERGUNTAS</b> |   | <b>RESPOSTAS</b>   |   |
|------------------|---|--|---|
| <b>Aluno</b>     |   | <b>Thiago</b>  | <b>Isabela</b>  |
| 28.              | <b>Como você procede quando revisa e/ou reescreve seu texto? Por favor, explique de forma detalhada.</b>                      | Faço uma releitura daquilo que eu escrevi, observando com mais atenção, a pontuação, acentuação, se é necessário ou não que se tenha mais parágrafos, vejo se o texto está claro, coeso, se tem coerência entre as informações, se os parágrafos dialogam uns com outro para que o texto se torne melhor e mais compreensível. | Quando vou revisar meus textos, adquiri uma "estratégia" começo fazendo o texto, depois de certo tempo escrevendo deixo o texto "descansando" por uns dias e vou fazer outros trabalhos, quando volto para o texto leio detalhadamente desde o começo e vou fazendo as modificações às vezes apago umas coisas ou acrescento. Deixar o texto descansar funciona muito bem para mim, por isso começo sempre a escrever com antecedência. |
| 29.              | <b>Em seus textos, você costuma fazer referência a ideias de outros autores?</b>  | Não.   | Sim.  |
| 30.              | <b>Nos textos que produzia antes da universidade, você costumava dizer a quem pertenciam as ideias que citava nos textos?</b> | Não.   | Não.  |
| 31.              | <b>Com que frequência você produzia textos na educação básica?</b>  | Raramente.   | Pouco.  |
| 32.              | <b>Na educação básica, o seu professor dava retorno dos textos que você produzia? Como?</b>                                   | Era corrigido, entregue ao aluno com algumas anotações, e era atribuído uma nota.  | Não.  |
| 33.              | <b>Você conseguia realizar as leituras que os professores orientavam durante o período escolar?</b>                           | Às vezes.  | Às vezes.   |

**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização – Continua**

| PERGUNTAS |   | RESPOSTAS   |  |
|-----------|---|---|--|
| Aluno     |   | Thiago  | Isabela  |
| 34.       | <b>Você conseguia realizar as leituras que os professores orientavam durante o período escolar?</b>                             | Às vezes.   | Às vezes.  |
| 35.       | <b>Se não conseguia sempre, por quê?</b>  | Às vezes por falta de interesse mesmo.  | -  |
| 36.       | <b>Em relação à atividade de leitura (no meio acadêmico ou fora dele), você tem alguma dificuldade? Justifique sua escolha.</b> | Sim. Tenho dificuldade em acompanhar o ritmo de leitura do meio acadêmico. Até hoje tenho uma leitura um pouco devagar e preciso para uma melhor compreensão do texto, de tempo para uma releitura, às vezes não consigo esse tempo.  | Sim. Sempre existe uma certa dificuldade, na leitura de textos acadêmicos, principalmente no primeiro contato, mas a compreensão se torna melhor a partir da segunda leitura.  |
| 37.       | <b>Em relação à atividade de escrita (no meio acadêmico ou fora dele), você tem dificuldade? Justifique sua escolha.</b>        | Não tenho dificuldade.<br>Quando entrei na faculdade, já entrei sabendo me posicionar de uma forma legal dentro do texto. Na faculdade aprimorei isso, não digo que sei de tudo, às vezes surgem as dúvidas, mas consigo passar por elas, faço uma pequena busca na internet, junto com conhecimento que já adquiri, e dou continuidade ao que estou fazendo. | Tenho grande dificuldade.<br>Acho que tenho grandes dificuldades com a escrita, pois sempre tenho problemas com vírgulas e crases, mas acredito que melhorei um pouco. Mas considero que escrever é bastante difícil, por isso preciso recorrer a estratégias como a citada anteriormente. |
| 38.       | <b>No período escolar (Ensino Médio ou Fundamental) quais eram as propostas de leitura orientadas pelos professores?</b>        | Não me recordo muito bem, mas já no ensino médio, tinha um professor que nos passava/incentivava à fazermos leituras de poemas.   | Livros da literatura brasileira  |

**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização – Continua**

| PERGUNTAS |   | RESPOSTAS   |   |
|-----------|---|---|---|
| Aluno     |   | Thiago  | Isabela   |
| 39.       | <b>Como você realizava as propostas de leitura dos professores, seja em classe e/ou fora dela? (individual, grupos, por meio de livros didáticos, ler e fazer resumo, discussão de temas, leitura direcionada apenas para Vestibular)</b>   | Existiam vários momentos em q a turma interagia, discutirmos acerca de alguns temas, fazíamos trabalhos em grupos, nos reuníamos na biblioteca da cidade pra fazermos pesquisas, pesquisas feitas em lan houses também. Somente no 3 ano do ensino médio foi que os professores trouxeram uma proposta de preparação do aluno para o Enem.  | Eu lia apenas o que a professora indicava   |
| 40.       | <b>Você se sentia incentivado a realizar diferentes leituras? Por quê?</b>  | Sim, meu professor de literatura por exemplo, me incentivou muito não somente a fazer as leituras de poemas, na maioria das vezes, mas também a produzir os meus.   | Não. Porque geralmente, as leituras abordadas não faziam parte do meu cotidiano, eu lia os livros que a professora indicava apenas para passar de ano.  |
| 41.       | <b>Quanto à atividade de produção de textos, quais eram as propostas de produção de textos orientadas pelos professores?</b>  | Não lembro muito bem, mas na maioria das vezes os textos tinham q ser escritos em 3 pessoa e evitar se incluir nos textos.  | Sempre redação e dissertação.   |
| 42.       | <b>Como você realizava essas propostas de produção de textos: em classe e/ou fora dela? (temas, leituras anteriores tinham relação com as produções pedidas posteriormente, orientações do professor, correções e avaliações, publicação, nomeação a esse tipo de atividade – redação, produção de textos ou alguma outra)?</b> | Era sempre partido de algum texto exemplo, tema sugerido pelo professor, os alunos produziam os textos para obtenção de notas. Nunca se escrevia algo somente por escrever o incentivo maior dos professores era a nota. Eu tinha um pouco de dificuldade em escrever textos em 3 pessoa, tentava o máximo não me incluir no texto, mas uma palavrinha aqui e outra ali, e eu já estava dentro. | Eu sempre realizava as atividades em casa. Sempre tinha um tema que era indicado pela professora, ela se mostrava sempre solícita quando nós pedíamos explicação, mas quem não perguntava ela não ligava muito. |

**APÊNDICE B – Respostas dos estudantes ao questionário de caracterização – Final**

| PERGUNTAS |   | RESPOSTAS   |   |
|-----------|---|---|---|
| Aluno     |   | Thiago  | Isabela   |
| 43.       | <b>Quando tinha dificuldades em escrever (produzir textos), qual(is) era(m) o(s) encaminhamento(s) dado(s) pelo professor?</b>    | Eles faziam algumas anotações nas margens da folha, considerava algumas coisas não considerava outras, mas não me lembro de ter recebido o texto de volta para reescrever.  | Refazer as atividades   |
| 44.       | <b>Como você se sentia ao ser solicitado a produzir textos escritos? (calmo, com medo, cobrado por nota)</b>                      | Calmo e ao mesmo tempo um pouco atemorizados, porque se errasse em algo iria refletir na minha nota. Errar seja no sentido da pontuação, da acentuação ou se fugisse da proposta. Calmo no sentido de q eu gostava de escrever, geralmente eu tirava boas notas.                                  | Cobrada por nota.   |
| 45.       | <b>Você realizava outras leituras, antes de ingressar no Ensino Superior, fora do ambiente escolar? Quais? Por quais motivos?</b> | Não tinha tanto interesse por leituras, o que eu lia era mais a Bíblia, gostava de ler reportagens nas revistas. Não fazia tantas leituras, em parte porque tinha preguiça, e em parte porque não tinha mais ninguém que me indicasse.  | Eu lia muitos romances, simplesmente pelo fato de gostar do gênero. |
| 46.       | <b>Em relação à produção de textos, realizava-a fora do ambiente escolar?</b>   | Não.  | Sim.  |
| 47.       | <b>Em geral, você faz leituras com que finalidade (responda por ordem de prioridade):</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar-se</li> <li>2. Divertir-se / Por exigência profissional</li> <li>3. Participar de conversas e diálogos com os amigos</li> <li>4. Por exigência da sociedade/comunidade em que vive</li> </ol> <p align="center">Por exigência da faculdade</p> |   |

Fonte: dados da pesquisa.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Primeira versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Thiago

Continua

Neste capítulo a autora começa a debater sobre um texto inicial que aparentemente não parecia ter sentido algum, pelo fato das frases terem seus respectivos complementos trocados, como por exemplo: “Subi a porta e fechei a escada, tirei minhas orações e recitei meus sapatos.”

Em seguida ela faz uma série de interrogações sobre o tal texto, fazendo com que o leitor as respondessem e de certa forma criasse um clima de dúvidas em si mesmo, o fazendo refletir se realmente há ou não coerência naqueles versos, já que trata-se de um poema, como Irandé mesmo escreveu mais adiante.

De fato o texto não está incoerente, ele simplesmente fora escrito desta forma, para fazer com que o leitor entendesse melhor o que se passa na mente e no corpo de uma pessoa apaixonada. “Vale acrescentar, no entanto, que esse texto é coerente não porque, simplesmente, é um texto poético. Ele é coerente porque se pode, por uma via qualquer, recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de interação,” segundo Irandé Antunes.

E mais, a coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. A coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal, não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem.

Pelas considerações feitas acima, já poderíamos supor que as relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes. Quer dizer, não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da unidade que dá coerência ao texto.

Charolles (1978), linguista europeu que propôs algumas regras da coerência, o faz sem se referir à questão da coesão, embora inclua, entre as regras da coerência, determinações que coincidem claramente com alguns dos recursos coesivos apontados por outros autores. Ou seja, parece mais produtivo não se prender a essas diferenciações entre propriedades tão interligadas e tão intercondicionantes. Cuidemos, isso sim, para que fa.am sentido as coisas que dizemos ou que escrevemos. A arrumação das palavras vai vir por demanda; vai vir na esteira de nossas pretensões, como quem se descreveu subindo a porta e fechando a escada.

## ANEXO A - Primeira versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Thiago

Final

Tais princípios, válidos para a frase, se aplicam também ao texto. Ou seja, assim como um conjunto qualquer de palavras não constitui uma frase, um conjunto qualquer de frases não constitui um texto. Tal como para o plano da frase, existem critérios que regulam a boa formação textual ou, em outros termos, existe uma norma mínima de composição textual. Em termos gerais, essa norma é comum a todos os membros de uma comunidade linguística e constitui a competência textual dos falantes dessa comunidade.

Chegamos, finalmente, às metarregras de coerência ditadas por Charolles.

1 - Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência. Falar em “elementos de estrita recorrência” é tocar na questão dos diferentes tipos de retomada, ou os diferentes modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela um tipo qualquer de ligação semânticos constantemente renovados.

Como se vê, essa primeira regra da coerência coincide com toda aquela primeira parte da coesão, o que comprova aquele aspecto da interseção entre a coesão e a coerência.

2 - Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que seu desenvolvimento contenha elementos.

Esta segunda regra completa a primeira, já que ela estipula que um texto, para ser coerente, não deve repetir indefinidamente (ou circularmente) o mesmo conteúdo. Além disso, a informação nova não pode ser introduzida no texto de qualquer maneira. Existem restrições para a progressão, segundo as quais um elemento novo deve estar em relação de contiguidade, de associação com outros previamente introduzidos.

3 - Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente.

Vale a pena destacar que um dos parâmetros para avaliar a natureza das contradições são as percepções, as crenças, que alimentamos e que constituem nosso repertório de representações do mundo. Tais representações, a partir das quais o sujeito desenvolve sua atividade de apreensão das coisas, não são (totalmente) subjetivas mas, antes, são culturalmente determinadas.

Um texto coerente não foge às determinações daqueles quadros cognitivos; o que nos faz dizer, bem intuitiva e genericamente, que é coerente aquilo que faz sentido, aquilo que não contradiz a percepção que sobressai na “normalidade” das situações.

4 - Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que os fatos que ele expressa estejam relacionados entre si no mundo representado.

Essa metarregra é fundamentalmente pragmática: ela estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as ideias, os acontecimentos ativados em um texto sejam percebidos como congruentes, isto é, guardem algum tipo de associação, de ligação.

Por isso é que, em um texto, uma expressão vai dando acesso a outra ou a outras seguintes, de forma que tudo vai constituindo uma cadeia, um todo, de fato, interligado.



Em suma, como se pode ver, as metarregras da coerência textual mantêm visíveis ligações com as determinações da coesão. Isto é, elas corroboram o princípio fundamental de que coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos.

**ANEXO B – Segunda versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Thiago**

A coerência não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar, não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, não existe uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação. A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigida da unidade que dá coerência ao texto, existe uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência, o máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa das unidades com que construímos nossos textos. O previsível é que, numa comunidade linguística, os sujeitos tenham o domínio dessas regras da boa formação da frase e do texto. Isso porque, o comum é que as pessoas digam coisas que têm sentido; com base neste pressuposto, instituímos em encontrar esse sentido mesmo quando ele não pareça muito transparente, a coerência de um texto deve estar conjuntamente determinada não apenas no plano local, mais ainda no plano global, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na comunicação.

Palavras-chave: Comunidade linguística; Coerência de um texto; Coesão.

Antunes, Irlandé. A coesão e a coerência. In – Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005, p. 174-186.

**ANEXO C – Diários reflexivos produzidos por Thiago****DIÁRIO 1****Minha experiência com resumos**

Então, espero que este trabalho que fiz [resumo] esteja certo, pois estou um pouco inseguro.

Não sei se me ensinaram errado, mas a imagem que tenho de resumo é que a gente pega partes do texto que achamos as mais importantes e fazemos um outro.

Não sei de fato se podemos acrescentar a nossa opinião a esse texto, mas resolvi acrescentar mesmo que em poucas palavras, e segui complementando com parte que pra mim são importantes.

Se minha ideia estiver errada, que eu espero que não!, pretendo aprender o jeito certo e levar isso comigo a minha vida inteira.

**DIÁRIO 2****Como foi refazer o resumo?**

Depois de ter tido contato com o que realmente é um resumo, parece que aprendi a fazer um (isso eu não sei, isso quem vai dizer é a dona Letícia).

Um resumo tem que ter em sua composição, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Nele não se deve colocar partes citadas pela fala do autor do texto original, não se deve também colocar a nossa opinião ali.

Nele podemos escolher palavras ou expressões que venham substituir as originais, para que o nosso texto seja preciso, é estabelecido as regras do resumo, uma quantidade de palavras escritas nele, ao seu findar devemos destacar algumas palavras-chave ou também pode ser expressões.

Diário de Thiago, 04/10/2014.

**DIÁRIO 3**

A minha experiência neste trabalho foi boa, apesar de ser o “o” estar o tempo todo refazendo-os.

Mas até que está sendo legal ao mesmo tempo, porque eu estou me corrigindo não é mesmo? A senhora também não só critica, não só corrige, mas nos mostra onde erramos pra que isso possa ser mudado, olhando por esse lado, isso é muito bom para nós mesmos.

## ANEXO D - Primeira versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Isabela - Continua

Diante do poema apresentado no texto, nota-se a desarrumação das palavras usadas para compor sua estrutura. Essa desordem das palavras por sua vez, revela de maneira particular, a subjetividade dos amantes em perder o sentido das coisas, tornando-se assim, claro, o que se quer dizer no poema.

Enquanto, a questão da coesão e coerência pode-se observa-las no texto; não por tratar-se de um texto poético, mas sim, por fazer sentido. Ou seja, um texto coerente é aquele que busca um efeito comunicativo particular. Observa-se também, que a coerência não é uma propriedade exclusivamente linguística e nesse prende, as determinações gramaticais da língua, ela as ultrapassa. Sendo assim, abre-se um leque da funcionalidade, do que é dito, dos efeitos pretendidos e da particularidade de como escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

A coerência por ser uma peça comunicativa, usada como meio de interação verbal, é considerada em primeira mão linguística. Pois não se pode avaliar a coerência de um texto sem ter em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, que por sua vez supõe uma organização padronizada, definida. O aparato linguístico que o texto assume, depende também do que se pretende dizer e como interagir com o interlocutor. Admitindo-se assim, que a coerência do texto é linguística, mas também é contextual, extralinguística, pragmática, enfim, dependente de outros fatores não puramente internas da língua.

Esse aspecto deixa evidente, que não é a língua que comanda totalmente nossas atuações verbais. Ao contrário, a última decisão sobre o que dizer e como fazê-lo em qualquer texto, é sempre dos interlocutores, de acordo com seus interesses interacionais em cada circunstância. Embora, em todos os contextos sempre há alguma determinação linguística inviolável. A coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas, portanto, não existe uma coerência pura, absoluta fora de tais situações

As relações entre coesão e coerência são bastante estreitas e interdependentes. Ou seja, não há coesão que existe para si ou por si mesma. Ela é decorrente da própria continuidade exigida pelo texto, no qual é a exigência da unidade da coerência ao texto.

Coesão e coerência, portanto são inseparáveis, pois a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os parágrafos tudo, se interliga no texto para que ele faça sentido e torne-se interpretável.

Tal interdependência entre coesão e coerência - ou essa frase impossibilidade de estabelecer entre elas inconfundíveis - foi sentida por estudiosos da linguística. por exemplo, Halliday e Hassan, tudo é coesão; enquanto para, Charolles, que propôs algumas regras da coerência, o que faz sem se referir a questão da coesão.

Ou seja, parece mais produtivo não se prender a essas diferenciações entre propriedades estão interligadas e tão intercondicionantes.

Vale a pena, trazer uma indagação. Existe um texto totalmente incoerente? Ou o que existe, por vezes, são incoerências pontuais, localizadas aqui e ali?

O normal tem sido distinguir entre uma coerência microestrutural (pontual) ou uma coerência macroestrutural (global), ambas correspondendo a dois níveis distintos de organização do texto.

## **ANEXO D - Primeira versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Isabela - Continua**

Quanto às regras de coerência, em primeiro lugar estas regulam a constituição da sequência do texto ou a forma como se organiza a cadeia textual. Em segundo lugar, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na situação. Chegamos, as regras de coerência citadas por Charolles:

1 Meta-regra de Repetição - é tocar na questão dos diferentes tipos de retomada, ou os diferentes modos de voltar a uma parte anterior do texto para restabelecer com ela um tipo qualquer de ligação.

2 Meta-regra de Progressão - esta segunda regra completa a primeira, já que ela estipula que um texto, para ser coerente, não deve repetir indevidamente o mesmo conteúdo. ou seja, em um texto coerente existe progressão semântica.

3 Meta-regra da Não-Contradição - para um texto ser coerente, é preciso que em seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradigam conteúdo posto ou pressuposto anteriormente.

4 Meta-regra da relação - essa regra é fundamentalmente pragmática: ela estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as ideias, os conhecimentos arquivados em um texto sejam percebidos como congruentes, isto é, guardam algum tipo de associação, de ligação.

**ANEXO E – Segunda versão do resumo do capítulo A Coesão e a Coerência produzido por Isabela**

Antunes, Irlandé

A coesão e a coerência in *Lutar com Palavras: coesão e coerência*.  
São Paulo: Parábola, 2005, p. 174.

Este capítulo analisa a concepção de interação textual, com base nos conceitos de coesão e coerência, estudados por Antunes, Irlandé. A autora faz uma nova abordagem em sua pesquisa para definir que coesão e coerência são propriedades singulares porém independentes. A pesquisa baseia-se nos estudos dos seguintes linguísticos Hallyday & Hasan (1976) e Charolles (1978). Para tanto, concentra seu foco na figura de Charolles. Antunes, inspira-se nas regras de coerência ditadas pelo linguista para guiar o leitor a produzir textos coerentes. A partir da análise dessas regras a autora observa ligações entre coesão e coerência como elementos linguísticos e pragmáticos. Utilizando a metodologia da análise de um poema, autora conclui que o texto é coerente não por tratar-se de um texto poético mas, por encontrar nele uma unidade de interação e sentido. Através da análise é ressaltado ainda que além dos elementos linguísticos e pragmáticos, admite-se que a coerência do texto também é contextual e extralinguística. Em suma, Antunes, ressalta que em nosso cotidiano não falamos de forma sem sentido ou incompreensível e consequentemente não produzimos textos incoerentes. Defende que é papel da escola ampliar, aprimorar as competências, os saberes do mundo que os alunos já trazem.

Palavras-chave: Coesão; Coerência; Charolles

## ANEXO F – Diários reflexivos produzidos por Isabela

### Diário 1

#### A minha Experiência com produção de Resumos

Diferente do que eu gostaria de contar aqui, a minha experiência com produção de texto, não é algo extraordinário. Sempre que era solicitado em sala de aula para ser feito textos, como a redação e o resumo por exemplo, eu tinha certa dificuldade para passar para o papel, minhas ideias e opiniões. No entanto, quando se tratava de resumos, aparentemente se tornava mais fácil, pois era só organizar os principais pontos do texto e pronto! Eis aí um resumo! Porém, a fazer o resumo do capítulo 10, do livro, de Irandé Antunes, eu me senti insegura, por não saber se meu modelo de resumo está correto e também, surgiu a seguinte indagação: Qual o objetivo do resumo, afinal?

Do meu ponto de vista, ele serve para, anexarmos melhor o conteúdo do texto em questão. Eu por exemplo, faço resumos e esquemas que me ajudam muito a lembrar dos textos, porém acredito que a função do resumo supere as citadas acima. Foram essas então minhas experiências nada surpreendentes com a produção de resumos.

### Diário 2

#### Análise do folder

Bom, eu fiquei bastante surpresa com as possibilidades de discursão que surgiram em sala de aula, a partir desse folder. Pois eu só enxerguei o superficial, o que estava ali, não observei o contexto, os detalhes nada disso. Quando a prof. Pediu pra trazer por escrito e nos deu algumas dicas de como seguir, eu me senti super confiante pois estava certa que tinha entendido tudo. Mas quando chega o tal momento de fazer a análise do folder.

Peguei alguns livros na biblioteca que achei que tinha a ver com a disciplina, um deles é “ A pontuação, teoria e prática” de Jose Hildebrando Dacanal, que me ajudou a entender que as vírgulas não são pausas para respirar, mas ainda não terminei de ler, o outro é “Como ler, entender e redigir um texto”, de Enilde L. deJ. Faulstich, esse em especial foi o que mais me ajudou pois fala exatamente o que eu precisava saber sobre o isso das palavras, sinônimos, enfim, Tudo! Também tirei a cópia do texto “Resumo” da pasta da prof. Leticia e estou lendo um texto muito bom! Então, voltando para a análise, fui tentar começar a fazê-la, juntando as dicas dos colegas nas aulas, as da prof. e as dos livros, estava certa de que sabia como fazer, mas de novo não sabia como transformar pensamentos em palavras. Quando consegui fazer isso, organizar tudo, eu já estava morta de cansada e ainda faltava digitar. Mas quando li novamente minha análise não achei que foi um trabalho medíocre, pois eu realmente tinha trabalhado duro pra chegar aquele resultado.

Como eu não estava com o diário, não pude registrar antes o quanto eu me senti “feliz” com o tal resultado, mas já soube pela prof. que terei que refazer a análise do mesmo folder. Saí da aula chateada não com a prof. claro, mas comigo, talvez com a sensação de tempo perdido talvez, enfim isso é um relato para a próxima anotação de quando eu já tiver escrito ou melhor reescrito a análise.

Att,  
Isabela

**ANEXO F – Diários reflexivos produzidos por Isabela**

## Diário 3

Reescrita do resumo do 10º cap. de Lutar com Palavras 6/10/2014 17:19

Eu já esperava que uma mesma não estivesse de acordo com um resumo acadêmico, pois meu resumo tinha 3 páginas, era quase as páginas do capítulo todo. Então, fui pesquisando um pouco mais e agora tenho certeza que sei fazer um resumo acadêmico, de acordo com as normas da ABNT, que nem sabia da existência uns meses atrás. Porém a parte mais difícil de se fazer um resumo, na minha opinião a escolha das palavras. Porque as palavras têm essa coisa surpreendente de significar várias coisas ao mesmo tempo, daí eu preciso deduzir o que o meu leitor vai interpretar ao ler a palavra que foi escrita por mim. É uma responsabilidade muito grande escrever, expressar o que pensamos. Fiquei preocupada com isso, escrevi várias vezes os trechos do meu resumo, aí quando imaginava a cara da professora dizendo: “E éh?” refazia novamente até ficar do jeito que no julgamento dela seria bom.

Não ficarei chateada se tiver que refazer o resumo, pois sei que terei que fazer diversos resumos da minha formação.

Me sinto feliz pois melhor descobrir agora, aprender agora fazer as coisas do que nunca aprender, sinto que progredi e isso é maravilhoso.