

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

LIVIA DAYANE ROMÃO DE ALMEIDA

**O ETHOS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS/UFAL NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO ACADÊMICO**

MACEIÓ

2017

LIVIA DAYANE ROMÃO DE ALMEIDA

**O ETHOS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS/UFAL NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO ACADÊMICO**

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 defesa no Curso de Mestrado em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos

MACEIÓ

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- A447e Almeida, Livia Dayane Romão de.
O ethos dos alunos do curso de Letras/Ufal nas práticas de letramento acadêmico /Livia Dayane Romão de Almeida. – 2017.
163 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, 2017.
- Bibliografia: f. 110-115.
Apêndices: f. 116-122.
Anexos: f. 123-163.
1. Ethos. 2. Ensino superior. 3. Letramento. 4. Escrita. I. Título.

CDU: 800.852:378

TERMO DE APROVAÇÃO

LÍVIA DAYANE ROMÃO DE ALMEIDA

Título do trabalho: **"O ETHOS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS/UFAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO"**.

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Lúcia de Fátima Santos
Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Maria Inez Matoso Silveira
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Ifal)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que está ao meu lado em todos os momentos e, de modo especial, esteve nesse processo de escrita e reflexão. A Ele que é o protetor da minha vida e dos meus sonhos. Muito obrigada, meu Deus, por mais uma vitória!

À minha doce mãe, Maria Aparecida, e ao meu querido pai, José Ulisses, que, com muito amor e carinho, cuidaram de mim durante a realização deste trabalho. A eles que sempre me incentivaram a jamais perder a fé e nem desistir dos sonhos que firmei em meu coração. Obrigada, mãe! A senhora é o melhor anjo que Deus colocou em minha vida. Obrigada, pai! O senhor é, para mim, um grande exemplo de responsabilidade e zelo.

Ao meu irmão Denisson Romão que, mesmo reclamando minha ausência, sempre me apoiou, aconselhou-me a seguir em frente e a colocar Deus como base da minha vida e dos meus planos. Obrigada, meu irmão! Suas palavras foram valiosas para mim.

À minha cunhada Alcione que, com muito carinho, conversou comigo nos momentos em que eu dialogava sobre certas dificuldades no processo de escrita. Obrigada, Alcione! Suas palavras também foram importantes para mim.

Ao meu querido esposo, Michael Bulhões, que, com muito amor e dedicação, foi paciente e soube esperar o tempo de que eu precisava para estudar, ler e escrever. A ele, que sempre foi compreensivo com o meu processo de escrita, que cuidou de mim nos momentos em que mais precisei e nos momentos em que sentia conflitos com a escrita do texto. Obrigada, Michael!

À professora e orientadora deste trabalho, Lúcia de Fátima, pela confiança em mim depositada ao aceitar orientar este trabalho. A ela agradeço pela orientação cuidadosa e responsável, pela sua postura ética e profissional. Nela, eu vi incentivo, dedicação, firmeza... Vi uma professora-pesquisadora que se entrega, com amor e responsabilidade, à educação de seus alunos. Muito obrigada, Profa. Lúcia de Fátima! Obrigada por todo apoio, por toda sua orientação e paciência nesse processo de escrita.

À professora Letícia e à turma de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa do segundo semestre de 2014, que permitiram as observações e registros das aulas e, em especial, aos alunos, Isabela, Thiago e Joaquim (sujeitos

desta pesquisa), que aceitaram participar do trabalho e contribuíram significativamente para a pesquisa e para minha formação. Sem a participação deles, o trabalho não poderia ter sido realizado. Muito obrigada!

À Capes/Fapeal (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas) que financiou o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada!

À minha amiga e parceira de estudos Cássia Gillânia, que me ajudou a ganhar equilíbrio e paciência nesta pesquisa. A ela que também cuidou de mim, aconselhando-me a permanecer na fé, pois tudo daria certo. Obrigada, minha amiga! É maravilhoso tê-la ao meu lado.

À minha amiga Vanessa Soares que, muitas vezes, disponibilizou seu tempo para me ouvir e conversar. A ela que, cuidadosamente, ajudou-me na organização estrutural do trabalho e teve paciência para me ensinar o que eu ainda não sabia. Obrigada, Vanessa!

Ao meu amigo Ricardo, pela enorme ajuda com o uso de funções do computador que eu ainda não sabia manusear. A ele que também disponibilizou seu tempo para me ouvir e orientar. Obrigada, Ricardo!

Ao meu colega João que, com muita atenção e zelo, cuidou da impressão do meu texto (por mais de uma vez). Muito obrigada, João!

Aos professores e a turma de mestrado, pelas leituras e discussões em sala de aula e compartilhamento de ideias. Com eles, construí novos conhecimentos. Obrigada!

À professora Inez Matoso, que fez parte da banca de defesa. A ela agradeço pelo olhar cuidadoso sobre o texto e pelas sugestões necessárias. Obrigada, professora!

Ao professor Ricardo Jorge, que fez parte da banca de qualificação e também da banca de defesa. A ele agradeço pelas sugestões valiosas e pela leitura crítica e cuidadosa deste trabalho. Muito obrigada, professor!

À professora Rita Souto, que também constituiu a banca de qualificação. A ela, agradeço pelas reflexões e contribuições referentes à constituição do Ethos. Muito obrigada, professora!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o Ethos de alunos do Curso de Letras/Ufal, no segundo semestre de 2014, no processo de formação docente, durante as práticas de letramento acadêmico (FIAD, 2011). Isso posto, busca-se analisar a imagem que os alunos revelam de si, nos posicionamentos sobre a produção dos gêneros acadêmicos. O trabalho fundamenta-se, principalmente, nas discussões teóricas de autores que adotam reflexões acerca da construção do Ethos (ARISTÓTELES, 2005; AMOSSY, 2008; MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2008c; SOUTO MAIOR, 2009; 2011) e do letramento acadêmico (STREET, 2014; GEE, 2008; BARTON, 2000; BARTON E HAMILTON, 2000; LILLIS, 1999; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; SANTOS, 2007, 2015; ZAVALA, 2010), bem como conjuga reflexões bakhtinianas sobre gêneros (BAKHTIN, 2014 [1929], 2011 [1979]) a essa abordagem do letramento. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2014; CHIZZOTTI, 2006), cuja coleta de dados adota como instrumentos de análise: gravações em áudio, anotações de campo das aulas, questionários de caracterização e produções escritas dos alunos: diários, resumos e análises textuais. Os dados foram coletados nas aulas de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, durante um semestre (2014.2), na Universidade Federal de Alagoas. Com base nas observações realizadas, pode-se dizer que a análise do Ethos nas práticas de letramento acadêmico proporcionou não somente um olhar acerca das questões relacionadas à constituição letrada de alunos que ingressam na universidade, como também contribuiu para a reflexão de que as dificuldades relatadas por eles em relação à escrita acadêmica não são aleatórias, mas estão vinculadas à falta de familiarização desses alunos com a produção dos gêneros no contexto universitário. Através do Ethos, portanto, observou-se que essa familiarização e apropriação dos alunos em relação à escrita acadêmica é advinda da interação estabelecida entre professor e alunos em sala de aula, no momento de orientação dos gêneros.

Palavras-chave: Ethos. Alunos do Curso Letras. Letramento Acadêmico

ABSTRACT

This work aims to reflect on the students Ethos from the language teacher formation Course at UFAL, in the second semester of 2014, in the teacher formation process, during the academic literacy practices (FIAD, 2011). Given that, we sought to analyze the image that the students reveal about themselves, in their positions on the production of academic genres. The work is based mainly on the theoretical discussions of authors who adopt reflections on the Ethos construction (ARISTÓTELES, 2005; AMOSSY, 2008; MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2008c; SOUTO MAIOR, 2009; 2011) and academic literacy (STREET, 2014; GEE, 2008; BARTON, 2000; BARTON and HAMILTON, 2000; LILLIS, 1999; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; SANTOS, 2007, 2015; ZAVALA, 2010), as well as combining bakhtinian reflections on genres (BAKHTIN, 2014 [1929], 2011 [1979]) to this approach to literacy. From a methodological point of view, this is an ethnographic case study (ANDRÉ, 2014; CHIZZOTTI, 2006), whose data collection adopts as instruments of analysis: audio recordings, field notes of the classes, characterization questionnaires and written productions of the students: diaries, abstracts and textual analyzes. The data were collected during the Reading and Production of Texts in Portuguese classes in one semester (2014.2), at Universidade Federal de Alagoas. Based on the observations made, it can be said that the analysis of Ethos in academic literacy practices not only provided a look at the issues related to the literate constitution of the students entering university, but also contributed to the reflection that the difficulties reported by them in relation to academic writing are not random, but are linked to the lack of familiarization of these students with the production of the genres in the university context. Through Ethos, therefore, it was observed that this familiarization and appropriation by the students in relation to academic writing comes from the interaction established between teacher and students in the classroom, at the moment of supervision about the genres.

Keywords: Ethos. Language graduate Students. Academic literacy

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE	13
2.1	Letramento: considerações iniciais	13
2.2	Novos Estudos do Letramento: a relevância do social	16
2.3	Letramento acadêmico: a escrita acadêmica e o modo de apropriação dos sujeitos	24
2.4	Gêneros acadêmicos: uma construção interativa	29
3	A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS	33
3.1	O Ethos aristotélico	33
3.2	O Ethos nos estudos discursivos	36
3.3	O Ethos dito, construído e prévio	41
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
4.1	A caracterização da pesquisa	47
4.2	O contexto de realização da pesquisa	49
4.2.1	O curso de Letras da Ufal	49
4.2.2	A disciplina de leitura e produção de textos	50
4.3	A coleta de dados	51
4.4	A caracterização da professora	53
4.5	Os sujeitos da pesquisa	54
5	O ETHOS DE ALUNOS DE LETRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO	57
5.1	Contextualizando os eventos de letramento: as orientações da professora ..	58
5.2	A orientação sobre a produção do gênero resumo: a imagem prévia dos alunos	60
5.2.1	O dizer dos alunos sobre a escrita do resumo: a análise do Ethos dito	63
5.3	A discussão do resumo com os alunos: a análise do Ethos construído em sala	70
5.3.1	O dizer dos alunos sobre a reescrita do resumo: a modificação do Ethos dito	76
5.4	A discussão da análise do gênero folder: o Ethos construído dos alunos	83
5.4.1	A primeira escrita da análise do folder: a constituição Ethos dito dos alunos	89
5.4.2	A reescrita da análise do folder: a reconstrução do Ethos dito dos alunos	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICES	115
	ANEXOS	122

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar o letramento como a prática social da leitura e da escrita (STREET, 2014), entende-se o letramento acadêmico como os “múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária como práticas sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 6). Em outras palavras, compreende-se que o letramento acadêmico está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita próprias da universidade, na qual os gêneros discutidos nesse contexto (os gêneros acadêmicos, como: artigos científicos, resenhas, Resumos, ensaios, monografias, entre outros) são parte de uma esfera social mais complexa e desenvolvida culturalmente (BAKHTIN, 2011 [1979]). Compreender o letramento acadêmico sob essa perspectiva é pôr em questão não apenas essas práticas acadêmicas, mas também o modo como os alunos interagem com os gêneros, assim que adentram no ensino superior.

A discussão sobre essa concepção tem sido bastante significativa em pesquisas sobre o letramento acadêmico, uma vez que diferentes estudiosos da linguagem (STREET, 2014; LILLIS, 1999; MARINHO, 2010; SANTOS, 2007, 2015, entre outros), seja em âmbito internacional ou nacional, têm analisado que alguns desafios relacionados à escrita acadêmica têm ocorrido durante a produção dos gêneros, principalmente, na fase em que os alunos acabam de ingressar na universidade (FIAD, 2011). De acordo com a pesquisa de Santos (2007), os alunos iniciam e concluem a graduação com sérias dificuldades de leitura e escrita. Fiad (2011, p.362), nesse sentido, discute que os estudantes, assim que ingressam no ensino superior, “são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos”, inclusive no contexto escolar.

Em razão disso, nos momentos iniciais de letramento acadêmico, os alunos, na maioria das vezes, pressupõem que a escrita dos gêneros acadêmicos assemelha-se ao modo como eles produziam os gêneros no processo de letramento escolar na educação básica (BUNZEN, 2010; ROJO, 2008; KLEIMAN, 2010, 2007, 2012). Isto é, os alunos correlacionam a escrita de textos na universidade à produção de textos na escola. Essa é uma das razões por que apresentam certos conflitos - como, por exemplo, incompreensão da proposta de escrita, ausência de reflexão com criticidade, entre outros - na elaboração dos gêneros acadêmicos

(COLAÇO, 2012). Por isso, esses alunos, geralmente, são considerados pela instituição como sujeitos iletrados, uma vez que não conseguem responder às demandas de letramento exigidas pela universidade ou, ainda, porque não leem ou escrevem com habilidade os gêneros acadêmicos (ZAVALA, 2010; MARINHO, 2010).

Contrariando tal posição, Zavala (2010) e Marinho (2010), assim como outros diferentes autores que se vinculam à perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; GEE, 2008; LILLIS, 1999; BARTON, 2000), defendem que a apropriação dos gêneros não requer apenas uma habilidade dos alunos, mas um posicionamento reflexivo¹ a respeito da escrita e, conseqüentemente, da produção dos gêneros acadêmicos enquanto práticas sociais, tendo em vista que essas práticas são constituídas pelos sujeitos numa estreita correlação com o contexto no qual estão inseridos (BAKHTIN, 2014 [1929]; 2011 [1979]). Bakhtin (2011 [1979], p. 302) argumenta que a construção de um Gênero implica um papel interativo e dialógico entre os sujeitos. Por esse motivo, faz-se necessário observar até que ponto o interlocutor “dispõe de conhecimento” de uma determinada esfera de comunicação e das práticas de escrita nela existentes, levando em consideração os posicionamentos, “concepções e convicções” de cada sujeito a respeito dos gêneros que ainda não desenvolvem ou dominam.

Partindo dessa afirmação, é importante não perder de vista que esses posicionamentos assumidos por cada sujeito revelam uma imagem de si - o Ethos - a qual se constitui a partir dos modos de dizer ou da forma como atua (interage) no contexto em que está inserido (AMOSSY, 2008; MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2008c). Esse Ethos, portanto, não se constitui de forma aleatória, mas se revela continuamente no modo como os sujeitos se apresentam nos diferentes contextos, na maneira como interagem nas diferentes práticas sociais (BAKHTIN, 2014 [1929]; 2011 [1979]) ou nas múltiplas práticas de letramento (STREET, 2014).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o Ethos de alunos do Curso de Letras/Ufal, no segundo semestre de 2014, no processo de formação docente, durante as práticas de letramento acadêmico, nas aulas de Leitura e

¹ Entende-se posicionamento reflexivo como a ação em que o sujeito, nas suas diferentes práticas discursivas, posiciona-se em relação ao dizer do outro, produzindo sentido a partir de uma visão “contextual”, social (SPINK, 2010, p. 34-37).

Produção de Textos, realizadas por uma professora em formação continuada², na Universidade Federal de Alagoas. Sendo assim, no que se refere ao enfoque metodológico, trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2014; CHIZZOTTI, 2006), cuja coleta de dados adota como instrumentos de análise: gravações de áudio, anotações de campo e produções escritas dos alunos: diários, Resumos e análises textuais. A partir desses dados, realiza-se uma interpretação da análise da imagem que esses alunos revelam de si, nos posicionamentos que apresentam acerca da escrita acadêmica e, mais especificamente, dos gêneros que produzem, tendo em vista compreender o Ethos que se constrói nesse processo de apropriação do letramento acadêmico.

É importante salientar que este trabalho pretende dar continuidade às reflexões sobre Ethos, tema do Trabalho de Conclusão de Curso³, desenvolvido a partir de experiências enquanto bolsista⁴ do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Letras/Português da UFAL. Na análise desenvolvida no TCC com alunos do Ensino Fundamental, foi possível observar resultados significativos sobre a constituição da imagem do aluno considerado indisciplinado. A partir da observação do Ethos construído e dito (MAINGUENEAU, 2008a; 2008b) desses alunos, pôde-se compreender não somente os comportamentos que assumiam em sala de aula frente às atividades de leitura e escrita, como também os posicionamentos que adotavam acerca dessas práticas.

Assim, referente à noção de Ethos serão discutidas três construções que se complementam mutuamente: o Ethos prévio (AMOSSY, 2008; MAINGUENEAU, 2008a), o Ethos construído/mostrado e o Ethos dito; (MAINGUENEAU, 2008a; SOUTO MAIOR, 2009, 2011) que, adiante, serão abordados. É importante esclarecer que a noção de Ethos especular, discutida, sobretudo, na pesquisa de Souto Maior (2009), também está imbricada a essas construções de Ethos, porém, nesta pesquisa, ela não será foco de análise. Este trabalho pauta-se na construção das três primeiras. Sendo assim, a análise realizada nesta pesquisa propõe um

² Entende-se, neste trabalho, formação continuada “como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente” (WENGZYNSKI E TOZETTO, 2012, p. 2). Além disso, entende-se que o professor, mesmo após sua formação inicial docente, está num processo permanente de aprendizagem e reflexão sobre sua prática docente e a realidade em que está inserido (FREIRE, 1997). Por essa razão, considera-se o termo formação continuada.

³ O TCC tem como título: **Ethos do aluno considerado indisciplinado no ensino básico: constituindo olhares dentro da sala de aula**, foi concluído em 2014, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos.

⁴ A participação aconteceu durante 2 anos. De 2011 a 2013.

primeiro olhar sobre o Ethos prévio e construído do aluno em sala de aula (posicionamentos em sala) e, depois, um olhar sobre o Ethos dito, constituído a partir da escrita do aluno.

Dessa forma, é relevante dizer que o Ethos – enquanto imagem construída a partir do que o sujeito diz sobre si em determinado contexto social – será uma discussão imprescindível nesta pesquisa sobre alunos universitários, porque ela permitirá compreender os posicionamentos que esses alunos constroem acerca da escrita dos gêneros acadêmicos por meio do que eles dizem sobre a escrita nos momentos iniciais de letramento acadêmico. Para tanto, será observado o Ethos dito em diários produzidos pelos alunos no âmbito da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa.

O interesse em analisar o Ethos nas práticas de letramento acadêmico deve-se ao fato de essa categoria possibilitar um olhar para as questões acerca da constituição letrada dos alunos que ingressam na universidade, a partir da imagem que revelam de si mediante a essas práticas de letramento. Essa realidade, portanto, resultou em contribuições para uma reflexão sobre os possíveis conflitos (dificuldades) que os alunos apresentam nesses momentos iniciais de escrita acadêmica, bem como sobre o modo como se apropriam dessa escrita, durante a produção dos gêneros.

A partir disso, então, apresenta-se como objetivo geral refletir sobre o Ethos de alunos do Curso de Letras/Ufal, no segundo semestre de 2014, no processo de formação docente, durante as práticas de letramento acadêmico. Através desse objetivo, são elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o Ethos que os alunos apresentam nos processos dialógicos⁵ construídos com a professora durante as orientações de eventos de letramento realizados em sala de aula; 2) Correlacionar esse Ethos com o Ethos que revelam de si nos registros (diários) sobre a produção dos gêneros acadêmicos; e 3) Analisar as implicações desse Ethos no processo de apropriação do letramento acadêmico dos alunos durante a formação docente. Assim, as questões que norteiam este trabalho são:

⁵ Nesta pesquisa, entende-se por processos dialógicos as relações dialógicas que se estabelecem por meio da interação entre os sujeitos (BAKHTIN, 2014 [1929]). As relações dialógicas não se reduzem ao diálogo face a face entre os interlocutores, mas são relações que “geram significação responsivamente” a partir do encontro de sujeitos socialmente organizados. (FARACO, 2009, p. 66) Ou seja, na interação com o outro, há um entrecruzamento de vozes, no qual a palavra dita é questionada, acolhida, refutada.

1. Como se constitui o Ethos dos alunos nos processos dialógicos construídos com a professora durante as orientações de eventos de letramento realizados em sala de aula?
2. Qual o Ethos que os alunos revelam de si nos registros (diários) sobre a produção dos gêneros acadêmicos?
3. Quais as implicações desse Ethos no processo de apropriação do letramento acadêmico dos alunos durante a formação docente?

Este trabalho constitui-se de três seções, além da introdução, metodologia e considerações finais. Na primeira seção, “Letramento na universidade”, são apresentadas reflexões teóricas a respeito das práticas de letramento acadêmico e, especificamente, do processo de escrita acadêmica de alunos ingressantes no ensino superior (FIAD, 2011). Nessa seção, portanto, discute-se sobre o letramento como uma prática social (STREET, 2014) nos diferentes contextos e, especialmente, no contexto universitário. Além disso, são conjugadas reflexões bakhtinianas sobre a apropriação dos gêneros por meio da interação (BAKHTIN, 2014 [1929]; 2011 [1979]).

Na segunda seção, “A constituição do Ethos”, são abordadas discussões sobre a noção de Ethos (AMOSSY, 2008), desde a concepção da Retórica Clássica até os estudos argumentativos contemporâneos. Nessa seção, ainda, é discutida a constituição do Ethos como uma construção vinculada às trocas verbais que ocorrem entre os sujeitos. Também, apresentam-se classificações de Ethos (MAINGUENEAU, 2008a; SOUTO MAIOR, 2009) que dialogam entre si e proporcionam uma reflexão sobre os posicionamentos dos sujeitos em determinado contexto social. E, por fim, na terceira seção, “O Ethos dos alunos de Letras nas práticas de letramento acadêmico”, apresenta-se a análise sobre a construção do Ethos de alunos do Curso de Letras/UFAL durante a escrita de gêneros acadêmicos, buscando estabelecer uma correlação da análise com as discussões teóricas mencionadas.

2 LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE

Ao se debruçar sobre os estudos de letramento, percebe-se uma série de concepções teóricas que, embora investiguem pontos em comum (como as práticas de leitura e escrita em contextos específicos, principalmente, relacionadas ao contexto de sala de aula) concebem de forma distinta a noção de letramento. Em abordagens mais recentes, entende-se que o letramento está imbricado nos diferentes contextos sociais (BARTON, 2000), o que permite dizer não mais o letramento (no singular), mas letramentos (no plural), devido à sua multiplicidade (STREET, 2014). Considerando essa discussão, portanto, nesta seção, tem-se a intenção de abordar um percurso teórico do letramento conforme a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET 2014; GEE, 2008; BARTON, 2000; BARTON E HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2012, 2010, 2007, 1993; SOARES, 2014; TERZI, 2006), propondo uma discussão sobre as práticas de letramento que ocorrem no contexto acadêmico (LEA E STREET, 1998; LILLIS, 1999; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; SANTOS, 2007, 2015; ZAVALA, 2010).

Desse modo, é importante salientar que o interesse deste trabalho não está centrado em registros descritivos sobre a forma como os letramentos são conduzidos na universidade, mas na interação dos sujeitos (alunos) com os eventos de letramento – momentos em que a escrita desempenha determinada função, como, aula, seminário, palestra, entre outros (STREET, 2014) - desenvolvidos nesse contexto, especialmente, na escrita dos gêneros acadêmicos. Com esse propósito, considera-se imprescindível articular as discussões bakhtinianas aos estudos sobre letramento, uma vez que Bakhtin (2011 [1979]; 2014 [1929]) propõe uma reflexão pertinente sobre a apropriação dos gêneros por meio de uma ação interativa e dialógica.

2.1 Letramento: considerações iniciais

[...] A escrita é onipresente. Ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de **fazer sentido de nossa realidade** que seu uso passa despercebido para os grupos letrados (KLEIMAN, 2012, p.7, grifo da autora).

É essa escrita “onipresente” e imbricada nas diversas e constantes ações dos sujeitos que se torna o principal objeto de conhecimento para os estudos do letramento. Essa escrita não se reduz apenas a uma habilidade cognitiva, “neutra, técnica” (STREET, 2014, p. 17), exercitada e dicotomizada, muitas vezes, nos ambientes escolares, mas, ao contrário, extrapola os usos desse espaço, fazendo sentido nas atividades diárias dos sujeitos e constituindo-se, sobretudo, como realidade social presente nos diferentes contextos (KLEIMAN, 2007). O letramento, nesse sentido, está interessado na forma como os sujeitos interagem com a leitura e a escrita em sociedade (TERZI, 2006) e não somente na escola ou em contextos escolares, os quais, na maioria das vezes, usam delimitadamente o termo para designar a “competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola” (KLEIMAN, 2012, p. 20) ou, ainda, para se referir às práticas de alfabetização (KLEIMAN, 2007).

De acordo com Kleiman (2007, p. 2), embora a alfabetização⁶ seja uma prática constante, principalmente, na instituição escolar, há diferença no sentido de letramento e alfabetização. Segundo a autora, o conceito de letramento surge nos meios acadêmicos com uma significação distinta da forma como se difundiu na escola, contexto, muitas vezes, voltado para a “alfabetização dos alunos” (KLEIMAN, 2010, p. 378). Enquanto o contexto acadêmico compreende as práticas de letramento vinculadas à vida social dos sujeitos, a escola as interpreta como uma “nova metodologia de ensino da escrita” ou um “novo método” de se alfabetizar ou letrar.

Para Kleiman (2010, p. 378), essa é uma concepção reduzida e, pode-se dizer, até equivocada, que fomenta a dicotomia de que, se o aluno não é alfabetizado pelo “método tradicional da alfabetização, ele é letrado pelo novo método de letramento”. Ou seja, na escola alfabetização e letramento são entendidos sob um mesmo sentido e denominados apenas como métodos de ensino da escrita. Além disso, segundo a autora, há, ainda, a ideia de que enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental a preocupação dos professores alfabetizadores seria a de tornar os alunos letrados; no ensino médio os professores de língua

⁶ Embora a discussão sobre alfabetização não seja de interesse desta pesquisa, o termo é mencionado no intuito de se observar a diferença entre o conceito de letramento e alfabetização, como propõe Kleiman (2007; 2010). É possível encontrar uma discussão detalhada sobre essa questão na obra “Letramento e Alfabetização”, de Tfouni (2010), como também em “Letramento: um tema em três Gêneros”, de Soares (2014) e “Alfabetização e Letramento”, de Rojo (1998).

materna se preocupariam apenas com os modos de introduzir o Gênero (KLEIMAN, 2007). Essa concepção também corrobora para outra dicotomia, na qual o processo de letramento ocorreria somente nos anos iniciais.

Kleiman (2010, p. 379), opondo-se a essa visão, refuta a dicotomia “alfabetizar versus letrar”, afirmando que, ao longo do processo de escolarização (fundamental ou médio), todos os alunos estão em processo de letramento. Por essa razão, ela defende que o letramento tem um sentido mais abrangente e plural, isto é, não se limita à alfabetização ou a um conjunto de técnicas e estratégias, mas “extrapola o mundo da escrita” conforme ele é definido pelas instituições que são responsáveis de “introduzir formalmente” os sujeitos nas práticas de escrita (KLEIMAN, 2012, p. 20). Kleiman (2010, p. 378-379) explica que há diferentes modos de se alfabetizar, sejam eles, “simples ou complicados, modernos ou antigos”, todos eles fazem parte do letramento e são práticas “sócio-histórica e culturalmente situadas”.

A autora (2007, p.2) esclarece que a alfabetização – entendida como processo de aquisição de códigos da língua escrita – é somente uma das diversas “práticas de letramento da nossa sociedade”, ainda que seja considerada, muitas vezes, a principal, tendo em vista que é realizada pela “mais importante” agência de letramento: a escola. Para Kleiman (2007, p.4), então, o letramento envolve múltiplas práticas sociais de escrita e, por isso, decidir assumi-lo como “objetivo de ensino” em contextos escolares é pensar sobre a prática social de escrita dos alunos, distante de uma visão limitada acerca do sentido que constitui o letramento.

Essa posição da autora pode ser correlacionada com as reflexões de Soares (2014) que reifica a necessidade de não se delimitar o sentido de letramento. Para essa autora, ele não é uma noção que se enquadra numa única definição, mas está relacionado a diferentes aspectos inseridos no diverso, no social. Em virtude disso, Soares (2014, p.65) afirma que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Desse modo, pode-se dizer que a busca por uma definição estática para a palavra letramento parece um caminho impróprio, tendo em vista que o termo abrange um sentido “amplo e complexo” (GRANDO, 2012, p.4). Conforme Soares (2014, p.112), é preciso pensar no letramento como um acontecimento de “muitos

significados” e que, por esse motivo, não cabe apenas numa definição. Kleiman (2012, p.17) ressalta, assim, a importância de se considerar a complexidade inerente ao termo, tendo em vista que ela ocorre devido à variedade de estudos inseridos nesse “domínio”. Dessa forma, falar em letramento é referir-se a uma realidade social permeada de significados, “sutilezas”, que não se define a partir de uma única abordagem, mas é movimentada por diferentes perspectivas teóricas. Isso significa, portanto, que é necessário refletir sobre a pluralidade de sentido referente ao letramento, considerando, principalmente, seu caráter social.

Nesse sentido, o letramento, enquanto realidade social, foi consolidado efetivamente a partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento⁷ (NLS – New Literacy Studies), desenvolvida principalmente por Street (2014) e Gee (2008). De acordo com Bevilaqua (2013), essa abordagem do letramento suscitou amplas discussões e estudos tanto no âmbito internacional, com Street (2014), Gee (2008), Barton (2000), Barton e Hamilton (2000), Lillis (1999), entre outros, quanto no âmbito nacional, com Kleiman (2012, 2010, 2007), Soares (2014), Rojo (2008), Terzi (2006), Tfouni (2010), entre outros.

Esses autores, portanto, enfatizam a necessidade de ir além de dicotomias e generalizações sobre a natureza do letramento na direção de uma reflexão “mais concreta” a respeito da leitura e da escrita e seus significados “em contextos sociais, reais” (STREET, 2014, p.19), bem como na forma como os sujeitos lidam com esses processos. Os Novos Estudos do Letramento, desse modo, defendem a relevância do contexto social dentro práticas de letramento.

2.2 Novos estudos do letramento: a relevância do social

Refletir sobre os letramentos na universidade implica reconhecer que a linguagem constitui as diversas situações sociais, uma vez que ela está atrelada às diferentes práticas de leitura e escrita desse e de outros contextos. Implica entender, ainda, que ela é parte intrínseca das interações entre os sujeitos. Isso quer dizer,

⁷ Tecendo considerações sobre os estudos do letramento, Bevilaqua (2013, p.101) explica que a denominação apresentada de “**Novos Estudos do Letramento**” surgiu entre meados de 1970 e 1980, quando teóricos internacionais, como Gee (2000a) e Street (2003), focavam em suas observações muito mais “**o lado social do letramento**” do que o aspecto cognitivo. Com base em Gee (2000a) e Lankshear (1999), a autora salienta que a palavra “novo” está relacionada a uma “virada social” ou “virada sociocultural”, a qual passou “a considerar a leitura e a escrita a partir de contextos sociais e culturais”. Houve, portanto, uma “mudança paradigmática”, na qual não se focava apenas na mente do sujeito.

então, que o letramento, constituído por meio da relação que as pessoas “estabelecem com escrita nas interações sociais” (OLIVEIRA, 2009, p.2) não é prática única ou particular de um ambiente, mas uma prática presente e vivida nos diferentes contextos sociais (STREET, 2014). A necessidade de se conceber letramentos (no plural), isto é, a sua variedade nas diferentes situações, começou a ser discutida, principalmente, a partir de estudos internacionais que enfatizavam como imperativo considerar o ambiente social em que o sujeito está inserido (COLAÇO E FISHER, 2014).

Com os avanços dos estudos nessa área, essa visão surgiu também no Brasil⁸, delineando diferentes pesquisas, em meados de 1980, as quais reforçavam essa necessidade de “uma melhor compreensão sobre o impacto da escrita e seus usos em sociedade” (COSTA E SILVA, 2011, p. 788). Dentro dessa perspectiva, Street (2014), Gee (2008), Barton e Hamilton (2000), Lillis (1999), Kleiman (2012, 2007, 2010), Soares (2014), entre outros, são alguns dos principais estudiosos que fundamentam discussões sobre o caráter ideológico do letramento.

Partindo de uma abordagem etnográfica⁹, Street (2014, p.129) elaborou duas concepções de letramento: autônomo e ideológico. Segundo o autor, a primeira corresponde a um modelo de letramento considerado “um conjunto separado, reificado de competências neutras, desvinculado do contexto social” que, por sua vez, centra-se no ensino de aquisição de habilidades situadas em cada sujeito. Street (2014, p.121) explica que essa concepção de letramento autônomo, na maioria das vezes, está associada à “pedagogização” das práticas letradas presentes nas instituições escolares.

O autor esclarece, no entanto, que essa pedagogização não tem o mesmo sentido de pedagogia, a qual, para ele, tem um “sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem” (STREET, 2014, p.122), mas se relaciona a um processo limitado, no qual a linguagem é um mero objeto, uma técnica, uma “coisa” distante dos alunos; isto é, a linguagem se apresenta como um ato puramente individual que freia a inter-relação com os sujeitos e,

⁸ No Brasil, o primeiro uso do termo foi cunhado no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em 1986 (MAGDA SOARES, 2009). Logo após, Leda Tfouni discute sobre o termo no livro: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, em 1988. Mais adiante, Ângela Kleiman, com o livro “Os significados do Letramento”, em 1995, e Magda Soares, com o livro “Letramento, um tema em três Gêneros”, em 1998, apropriam-se dos estudos sobre letramento e lançam suas reflexões teóricas a respeito do termo (COSTA E SILVA, 2011).

⁹A etnografia, enquanto metodologia de pesquisa, é um dos conceitos-chave que identificam os NLS (STREET, 2012, p.5).

consequentemente, com o meio social em que estão inseridos (BAKHTIN, 2014 [1929]). Street (2014, p. 129-131) afirma que esse é um dos meios pelo qual se conseguem a “construção e interiorização” do letramento autônomo, conforme ele afirma:

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se conseguem por diversos meios, alguns dos quais tentaremos ilustrar brevemente com nossos dados: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto dos alunos [...] Escrever é um modo de criar distância. Colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite as crianças ver e objetificar.

Essa posição de Street (2014) acerca desse caráter autônomo do letramento também é reiterada nas discussões de Kleiman (2012; 2010; 2007), Bunzen (2010) e Rojo (2008; 2000) que propõem reflexões pertinentes sobre as práticas de escrita autônomas e estáticas recorrentes na escola¹⁰. De modo geral, esses autores defendem o letramento e, consequentemente, o letramento escolar, entrelaçado a uma perspectiva social da escrita. Contudo, segundo eles, as práticas de escrita na escola têm sustentado uma concepção de ensino que, além de ser tradicional e autônoma, é também o “letramento dominante na sociedade” (KLEIMAN, 2012, p. 20).

De acordo com Kleiman (2012, p. 21), essa concepção de letramento propagada pela escola relaciona as práticas de leitura e escrita à competência dos sujeitos, associando-a ao sucesso na escola, ao “progresso, a civilização e a mobilidade social”. Em outras palavras, o letramento escolar, em geral, é centrado na promoção e na demonstração individual dos alunos durante a realização de atividades como, “soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, fazer um ditado, analisar um texto” (KLEIMAN, 2007, p.1-5). Esse é um dos motivos pelos quais o letramento autônomo, denominado por Street (2014), é associado às práticas de letramento na escola.

Outro aspecto evidenciado por Bunzen (2010, p. 102), e que também dialoga com a discussão de Kleiman (2010) e Street (2014), é o modo como a escola reflete

¹⁰ A escola não é o lócus de análise desta pesquisa, porém a discussão sobre as práticas de letramento escolar se torna relevante, uma vez que os alunos, antes de ingressarem na universidade, vivenciam experiências de leitura e escrita na escola.

sobre a linguagem e, conseqüentemente, sobre os gêneros discursivos, nas “múltiplas cenas” de letramento escolar, isto é, nas diversas práticas orais e de escrita do cotidiano escolar. Segundo o autor (2010, p. 107-108), a escola propõe uma ação reflexiva voltada, muitas vezes, para uma “linguagem objetivada, posta a distância, considerada um objeto estudável para si mesmo e em si mesmo”.

A escrita dos gêneros, desse modo, é concebida como um “modelo fixo, imutável e universal” (BUNZEN, 2010, p.104), desvinculada de seu contexto de produção. Não há, então, uma associação dos gêneros escolares com os gêneros de outros contextos. Para Bunzen (2010), essa postura da escola sugere uma visão estruturalista que contrasta com um olhar social, plural e dinâmico acerca da produção dos gêneros escolares ou, ainda, acerca das práticas de letramento. Kleiman (2012, p.21-22), nesse sentido, insiste em dizer que essa é uma característica autônoma do letramento, na qual a escrita não tem uma relação com seu contexto de produção para assim ser interpretada.

O texto escrito, dessa forma, é apresentado, primeiro, como um conjunto de regras gramaticais e, segundo, como repositório de informações (KLEIMAN, 1993). Essa concepção induz o sujeito a seguir um processo de interpretação que “estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto” (KLEIMAN, 2012, p.22), isto é, a interpretação não depende de uma reflexão ou contextualização, mas prende-se a estrutura do texto. O letramento escolar, nessa perspectiva, restringe-se ao domínio do código, de regras ortográficas sem uma conexão com a situação comunicativa em jogo, em outras palavras, com o contexto social dos alunos.

Diante disso, Bunzen (2010, p.100-107) salienta a necessidade de se problematizar as práticas de letramento dicotomizadas, “autônomas e estáticas” frequentes na instituição escolar, tendo em vista que a produção de textos e a circulação de sentidos na escola têm se reduzido aos processos de aprendizagem formais da leitura e da escrita. De acordo com Rojo (2000), o próprio conceito de letramento, muitas vezes, é reduzido a esse processo formal da leitura e da escrita. Porém, a autora reafirma que esse é apenas um dos tipos de prática social de letramento. O problema, então, não está na prática formal da escrita, mas no modo generalizado com o qual essa prática é concebida.

Bunzen (2010, p.109) argumenta que essa generalização do letramento não é aleatória, mas ocorre porque “o sistema de educação formal funciona como o letramento institucionalizado mais dominante em nossa sociedade”. Ou seja, os

letramentos institucionalizados são mais enfatizados que os letramentos locais ou cotidianos (ROJO, 2008; BARTON E HAMILTON, 2000). Isso significa que a escola, sendo esse sistema de educação formal, institucionalizado e dominante, é quem relativamente determina qual prática de escrita deve ou não ser legitimada. Por esse motivo, os letramentos locais, isto é, os letramentos “que existem no dia-a-dia das pessoas” (BARTON E HAMILTON, 2000, p. 11) são menos visíveis e pouco aceitos, embora repletos de significação. Em se tratando das práticas de letramento, portanto, a escola, na maior parte do tempo, sustenta uma única prática – de letramento autônomo – que, embora seja uma concepção “prevalente na sociedade” (KLEIMAN, 2012, p.21), desenvolve apenas certas competências e não avança com os usos da escrita no social. Essa realidade sugere, então, que o significado de letramento não pode ser reduzido ao ensino formal.

De forma instigante, Street (2014) também questiona esse modo generalizado de conceber o letramento, tendo em vista que seu sentido é compreendido, em geral, de forma restrita à variedade associada à escolarização. Esse autor explica que o desvencilhamento desse único sentido, embora seja difícil por causa das questões de poder¹¹ embutidas na interiorização do letramento autônomo (STREET, 2014, p.123), ocorre através do reconhecimento de que as práticas letradas estão “encaixadas em outras instituições sociais” e não são únicas; elas são múltiplas e, por isso, são práticas sociais.

A segunda concepção ideológica¹² de letramento, de acordo com Street (2014), corresponde justamente a esse aspecto: leitura e escrita são práticas sociais e, por esse motivo, não se limitam aos usos de um contexto e, conseqüentemente, a uma única definição, mas permeiam os diversos contextos, com diferentes significados. Essa concepção, portanto, está intimamente ligada ao meio social dos sujeitos e às práticas que eles fazem da leitura e da escrita nos diferentes contextos.

Street (2014, p. 147) afirma, desse modo, que usa o conceito de práticas de letramento nesse nível exatamente “para indicar os usos e significados culturais da leitura e da escrita [...] que as pessoas têm quando engajadas” em certo evento de letramento. É importante explicar, nesse sentido, que práticas de letramento e

¹¹ Em sua obra, “Letramentos Sociais”, Street (2014) explica de forma detalhada as questões sobre letramento e poder.

¹² É importante destacar que o autor não usa termo o ideológico “em seu antiquado sentido marxista (e atual antimarxista) de falsa consciência” (STREET, 2014, p. 173), mas no sentido utilizado por grupos inseridos na antropologia, na sociolinguística e nos estudos culturais atuais, nos quais ideologia representa ponto de “tensão” entre poder, de um lado, e resistência, do outro.

eventos de letramento são conceitos estreitamente interligados, embora haja uma distinção entre as duas expressões (SOARES, 2004). Ambos estão relacionados aos usos sociais da escrita, porém apresentam sentidos diferentes.

Enquanto os eventos de letramento se referem a um momento observável ou ocasião “em que a fala se organiza ao redor de qualquer texto escrito” (JUST; RUBIO, 2013, p.12), desempenhando determinada função, como por exemplo, seminário, palestra, aula, entre outros, as práticas de letramento situam e interpretam os eventos num contexto mais amplo - institucional e culturalmente – a partir do qual os sujeitos atribuem sentido às práticas de leitura e de escrita (STREET, 2014). A noção de práticas de letramento, segundo Barton e Hamilton (2000, p.7-8), sugere um modo relevante de se compreender e “conceitualizar a ligação entre as atividades de leitura e escrita”, ou eventos de escrita, aos contextos sociais em que elas estão imbricadas.

Interessados também no letramento enquanto uma prática social, os autores (2000, p.8) explicam que a escolha pelo uso da palavra *prática*¹³ não se justifica apenas para se referir ao sentido “de fazer algo por repetição”, mas pelas possibilidades de compreensão que ela oferece aos estudos teóricos sobre o letramento. Para Barton e Hamilton (2000, p.7-8), num sentido mais amplo, “as práticas de letramento são as formas culturais de se utilizar a linguagem escrita”. Para esses autores, as práticas de letramento “são o que as pessoas fazem com o letramento”, isto é, a maneira de pensar e falar sobre o letramento, sobre a forma como este promove sentido às suas vidas. Essa concepção dos autores demonstra efetivamente que as práticas de letramento estão associadas ao contexto social dos sujeitos e são práticas situadas.

Assim como conceituam práticas de letramento, Barton e Hamilton (2000, p.8) também discorrem sobre os eventos de letramento. Segundo os autores, os eventos de letramento “são atividades onde o letramento possui um papel”, isto é, uma função. Os eventos, desse modo, são “episódios observáveis que resultam das práticas”, nos quais sempre há o uso do texto escrito para a atividade em questão, seguida também de diálogos acerca daquele texto. Para eles, é possível dizer que o estudo do letramento “é o estudo de textos e de como eles são produzidos” (BARTON E HAMILTON, 2000, p. 8-9), o que demonstra uma relação contínua entre

¹³ No texto original de Barton e Hamilton (2000, p. 8), a palavra está destacada, por isso optou-se pelo destaque dessa palavra também na tradução.

prática, evento e texto. Os autores afirmam que esses três aspectos corroboram para a perspectiva social do letramento, que “é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais [...] compreendidas como eventos que são mediados pelos textos escritos” (p.9).

Barton e Hamilton (2000), ao explicarem essa correlação entre prática e evento, permitem entender que as práticas de leitura e escrita são eventos de letramento que não podem ser interpretados sem uma inter-relação com o contexto de atuação dos sujeitos, tendo em vista que, sem essa interação, o texto perde seu vínculo com o contexto de produção, tornando-se apenas um trabalho mecânico ou pautado na interpretação e introdução formal dos sujeitos nas práticas de escrita.

Sobre isso, Street (2014) esclarece que, numa perspectiva ideológica do letramento, o seu interesse não é recusar ou abolir o trabalho formal na leitura e na escrita, mas a restrição a ele. Para Street (2014), é pertinente compreender este trabalho além dessa restrição, isto é, além de um caráter formal da escrita; dentro das práticas letradas no meio social, cultural e nas relações de poder. Diante disso, o autor ressalta que:

O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mas do que exclui, o trabalho empreendido do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

A concepção ideológica do letramento, desse modo, envolve o modelo autônomo, porém seu sentido é mais amplo que o sentido deste, tendo em vista que as práticas de letramento estão entrelaçadas no contexto sócio-histórico (COLAÇO E FISHER, 2014, p. 3). Portanto, pode-se dizer que as práticas de leitura e escrita enquanto práticas sociais estão condicionadas não apenas a questões restritas, mas também a questões amplas. Soares (2014, p. 67), nesse sentido, discorre sobre duas dimensões do letramento: dimensão individual e dimensão social. De acordo com a autora, a dimensão individual, de um lado, estaria voltada para “a extensão e diversidade das habilidades individuais” que constituem o letramento.

Por outro lado, a dimensão social, como o próprio termo já sugere, estaria direcionada para uma extensão social do letramento. Em outras palavras, Soares (2014) reafirma que o letramento é constituído de uma dimensão individual

(habilidades de leitura e escrita) e de uma dimensão ideológica, social, como propôs Street (2014). Assim, pensar nas práticas de letramento como práticas sociais é ir além dessa dimensão individual, sem desconsiderá-la. É entendê-las a partir do contexto em que os sujeitos estão vinculados. Dialogando com Street (2014), Soares (2014, p.72 e 75) salienta que

O letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social [...] O letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro [...], mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas [...], geradas por processos sociais mais amplos.

Gee (2008), sob essa perspectiva, afirma que o letramento numa perspectiva ideológica busca compreender e teorizar a escrita como uma prática concreta e que está inserida em diferentes letramentos. De acordo com esse autor, a reflexão sobre o letramento somente tem efeito se realizada com base no contexto em que está inserido. O que está em questão, para ele, é conhecer e estudar a linguagem nas “diferentes formas de fazer sentido no mundo” (GEE, 2008, p. 82), na experiência humana. A partir disso, é importante pensar que o modo de os sujeitos atribuírem sentido às suas práticas de escrita é refletindo sobre a significação delas no contexto em que eles se encontram.

Barton (2000, p. 168) discute que a reflexão sobre letramento não ocorre, muitas vezes, porque, no que se refere à educação, os letramentos são trabalhados para se testar níveis. Para ele, os estudantes assumem as práticas de escrita como simples exercícios de sala de aula e “não esperam refletir sobre elas”. Porém, o autor esclarece que o entendimento sobre as práticas de letramento pressupõe uma reflexão da escrita para além de simples exercícios, como prática efetiva e encontrada nos diferentes domínios de atuação dos sujeitos, tais como lar, escola, universidade, lugar de trabalho, entre outros.

Considerar o letramento dessa forma, então, implica entender que os sujeitos têm conhecimentos e fazem uso das práticas de leitura e escrita em diversos contextos. É por esse motivo que Street (1984, 2014), Barton e Hamilton (2000), Gee (2008), entre outros, afirmam que os letramentos são ideológicos, são práticas

sociais. É relevante considerar, assim, não mais o letramento (no singular), mas os letramentos (no plural), tendo em vista que há diversas práticas de letramento nos diferentes contextos sociais (STREET, 2014). Desse modo, é válido esclarecer que esta pesquisa focaliza as práticas de letramento, inseridas especialmente no contexto acadêmico, compreendendo a escrita na universidade como prática situada, na qual os eventos realizados nesse contexto estão imbricados nas experiências sociais dos alunos e significam a partir dessas experiências, dessas práticas, isto é, ganham sentido a partir do contexto mais amplo em que os sujeitos se encontram. Assim, o letramento acadêmico enquanto prática compreendida no social é defendido, nesta pesquisa, conforme as reflexões sobre letramento acadêmico propostas por autores como Oliveira, (2009); Lea e Street (1998; 2006); Lillis (1999); Marinho (2010); Fiad (2011), Santos (2007, 2015), Zavala (2010), entre outros, a partir da perspectiva ideológica.

É importante mencionar que as práticas de letramento acadêmico, nessa perspectiva, pressupõem não somente um vínculo com o contexto social, mas também compreendem que os sujeitos, nas suas diversas práticas de leitura e escrita, são plurais e dinâmicos (BUNZEN, 2010), isto é, apresentam diferentes sentidos sobre as práticas de letramento que vivenciam e, conseqüentemente, diferentes modos de apropriação de escrita acadêmica.

2.3 Letramento acadêmico: a escrita acadêmica e o modo de apropriação dos sujeitos

De acordo Lea e Street (1998; 2006), a escrita do estudante na universidade é discutida a partir de três perspectivas: estudo de habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico. A primeira perspectiva baseia-se nas habilidades cognitivas que os alunos precisam desenvolver, ao longo de suas atividades, durante a escrita na academia, e transferir a outros contextos de letramento. A segunda preocupa-se com a introdução dos alunos na cultura universitária, isto é, a intenção é torná-los habilitados para atuar na academia por meio do domínio e produção dos gêneros desse ambiente. E a terceira caracteriza-se como o modo que reflete sobre os significados que a instituição, professores e estudantes atribuem às práticas de escrita, “partindo de questões epistemológicas

que envolvem as relações de poder estabelecidas pelos sujeitos” (OLIVEIRA, 2009, p. 6), no que diz respeito aos usos da modalidade escrita.

Embora essas três perspectivas de conceber a escrita no contexto universitário apresentem pontos que se entrecruzam, os autores consideram que há diferenças particulares em cada uma, uma vez que estão associadas a uma concepção de língua e de aprendizagem que evidenciam posições distintas. Lea e Street (2006), desse modo, explicam que, enquanto a perspectiva de estudo de habilidades estaria vinculada à tradição behaviorista¹⁴ e a de socialização acadêmica ao construtivismo¹⁵, a perspectiva de letramento acadêmico estaria associada à linguística crítica ou a teoria sociocultural.

Para os autores, então, esta última tem uma relevância significativa, pois abrange tanto questões epistemológicas como processos sociais no que se refere ao letramento na universidade. A perspectiva de letramento acadêmico, nesse sentido, preocupa-se com o modo de apropriação dos alunos em relação à escrita acadêmica. A partir disso, é pertinente salientar que é sobre essa terceira perspectiva, letramento acadêmico, que esta pesquisa se situa, uma vez que parte do entendimento de que os sujeitos (alunos) são plurais e trazem consigo diferentes posicionamentos sobre a escrita. Em virtude disso, é relevante compreender como ocorre o processo de apropriação deles em relação à escrita acadêmica, principalmente durante a produção dos gêneros, como por exemplo, a produção do gênero resumo acadêmico e da análise do gênero folder¹⁶, mencionados, mais adiante.

Segundo Marinho (2010), discutir a apropriação da escrita acadêmica nos cursos de graduação, principalmente no momento em que os alunos adentram na universidade, tem se tornado algo necessário, uma vez que nesses momentos iniciais os alunos apresentam um estranhamento ou certas dificuldades em relação à produção dos gêneros acadêmicos. Ao chegar à universidade, os estudantes se

¹⁴ Conforme Viega e Vandenberghe (2001), a tradição behaviorista, inaugurada por Watson (1913), está relacionada ao estudo do comportamento humano, no qual a aprendizagem se baseia, principalmente, em estímulos e respostas. Nessa concepção, acredita-se que o ser humano aprende por meios contínuos de repetição.

¹⁵ De acordo com Castañon (2005, p. 37), o construtivismo surge na Psicologia com a obra de Jean Piaget, relacionando-se ao “papel ativo do sujeito na construção de suas estruturas cognitivas”. O sujeito, nessa perspectiva é o principal responsável pelo desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, construídas a partir da ação dele com o objeto de conhecimento.

¹⁶ A partir de Couto e Bernardon (2014, p. 9), o folder se caracteriza como um texto impresso ou folheto de pequeno porte, “constituído de uma só folha de papel com uma ou mais dobras” que apresenta conteúdo publicitário ou informativo.

deparam com um novo espaço de conhecimento que é “parte da nova comunidade discursiva na qual se inseriram” (ARAÚJO E BEZERRA, 2013, p. 19) e, a princípio, reagem “negativamente quando seus professores avaliam os seus textos e indicam inadequações e desconhecimento de estratégias discursivas próprias ao texto acadêmico” (MARINHO, 2010, p. 368).

De acordo com Marinho (2010), geralmente, quando os alunos são impelidos a refletir sobre suas escritas, não consideram “o fato de ser razoavelmente natural” que não apresentem de imediato um bom domínio dos gêneros acadêmicos. Por esse motivo, muitas vezes, torna-se comum por parte desses alunos a propagação de discursos que autodiscriminam ou depreciam suas escritas, uma vez que “deveriam saber” como realizá-las (MARINHO, 2010, p. 371), mas não sabem. Em outras palavras, os alunos reagem de forma negativa em relação ao desconhecimento deles acerca da escrita acadêmica.

Fiad (2011, p. 362), a partir das reflexões de Marinho (2010), afirma que os conflitos apresentados pelos alunos são frequentes porque, na universidade e, principalmente, nos momentos iniciais de formação, os alunos “são requisitados a escrever diferentes gêneros”, como resumos, resenhas, análises, entre outros, com os quais não estavam familiarizados (ou tinham pouca experiência) durante “suas práticas de escrita em outros contextos”, inclusive no contexto escolar. Há, portanto, uma não correlação entre a escrita que praticavam na escola e a escrita almejada no contexto acadêmico. Por esse motivo, ao ingressar na universidade, os alunos começam a passar por certos conflitos a respeito da sua constituição letrada (FEITOZA, 2009).

Santos (2007; 2015), explica que um dos conflitos mais evidenciados na escrita acadêmica dos alunos é a dificuldade de eles se desligarem de uma perspectiva de escrita como modelo fixo ou preestabelecido e compreendê-la como uma prática discursiva. Segundo Araújo e Bezerra (2013, p.20), os conflitos presentes na escrita dos alunos ocorrem porque os objetivos de uso da linguagem na escola são diferentes dos objetivos na universidade. De acordo com estes autores,

Na primeira (escola), o uso da linguagem está voltado principalmente para situações internas de sala de aula, isto é, a leitura de textos é direcionada para conhecimentos estruturais da língua e para fins avaliativos. Na segunda (universidade), a proposta é que a leitura e a

produção de gêneros devem se situar na perspectiva da língua como ação social, pela qual é através do uso real dos gêneros que se dá a produção de sentidos, conhecimentos e também a participação competente dentro da comunidade discursiva por parte do aluno.

A partir disso, é possível esclarecer que, embora a escola e a universidade sejam espaços sociais relevantes na constituição dos sujeitos e permeados por diversas práticas de letramento, o modo como concebem a linguagem e, conseqüentemente, a escrita dos gêneros é diferente. Enquanto a escola se restringe, muitas vezes, à inserção de um conhecimento preestabelecido e estrutural da língua (ARAÚJO E BEZERRA, 2013, p.20-21), a universidade, embora proponha um conhecimento formal da língua, propicia também um conhecimento discursivo (ABREU, 2009) sobre ela, através do uso dos gêneros. Essa realidade, então, causa certo impacto nos alunos, assim que adentram nas práticas acadêmicas.

Em razão disso, pode-se dizer que os alunos não apresentam de imediato um conhecimento acerca da escrita acadêmica e, especialmente, dos gêneros acadêmicos porque na escola a linguagem é apresentada, na maioria das vezes, como uma habilidade técnica, em que se valoriza mais uma competência linguística do que um conhecimento reflexivo.

Santos (2015, p. 127-128), fundamentada nos estudos de Bakhtin (1992) e De Certeau (2002), discute que a linguagem não pode ser considerada uma simples competência ou instrumento “do qual o sujeito se apropria para estabelecer comunicação”, mas é parte constitutiva dos sujeitos. Para essa autora, então, apropriar-se dessa linguagem significa compreender que os sujeitos “constroem e reconstroem” suas práticas de letramento e, conseqüentemente, suas práticas de escrita, “na dinamicidade das relações sócio-históricas”. Isso implica refletir sobre os gêneros e a produção de textos dentro de uma “prática discursiva, social e situada” (SANTOS, 2015, p.132).

Essa autora ressalta que a ausência de práticas de produção de textos sob uma perspectiva discursiva, assim como a predominância de práticas pedagógicas fundamentadas na concepção estruturalista, contribui tanto para uma falta de familiarização dos alunos em relação à produção dos gêneros acadêmicos quanto para a inexistência de uma reflexão crítica sobre o uso deles. Marinho (2010, p. 383) argumenta, nesse sentido, que “o simples fato de o aluno ter sido aprovado no vestibular” não significa que ele está apto para ler e escrever os gêneros que

circulam na academia. Essa é uma visão equivocada e, na maioria das vezes, sustentada por professores universitários que acreditam que os alunos chegam prontos à universidade, sabendo moldar os gêneros desse domínio. Esses professores, então, esperam que os alunos saibam produzir os gêneros sem a necessidade de explicitar as convenções da escrita acadêmica.

Conforme Zavala (2010, p. 72), afirmar que esses estudantes já “chegam prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige” é desconsiderar os diferentes modos ou maneiras de “pensar, atuar, valorizar e falar” que os sujeitos trazem de outros contextos para o contexto universitário. Em virtude dessa questão, a professora salienta que, ao ingressar na universidade, “não há garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições” (p. 72), tendo em vista que os modos de pensar e atuar de cada um se diferem conforme o contexto em que vivenciam.

De acordo com Lillis (1999), os conflitos correntes nas práticas de escrita dos alunos na universidade têm como ponto culminante exatamente essa ideia de que as convenções que regem a escrita acadêmica e, conseqüentemente, a produção dos gêneros, são transparentes ou conhecidas pelos alunos e não apresentam problema algum para eles. A autora afirma que essa é uma maneira ideologicamente articulada de se pensar a prática de escrita e de se instituir “a prática do mistério (p. 1)”, principalmente para os alunos menos familiarizados com os paradigmas da escrita acadêmica. Lillis (1999, p. 2) esclarece, nesse sentido, que para esses alunos

a prática de escrita é [...] uma *prática institucional do mistério*. Essa prática de mistério é ideologicamente fundamentada e trabalha contra os menos familiarizados com as convenções da escrita acadêmica, limitando assim, a participação desses grupos no ES (Ensino Superior).

Para a autora, é importante explicitar os “mistérios” da escrita acadêmica, o modo como os gêneros funcionam nesse ambiente, tendo em vista que essa ainda não é uma experiência subentendida pelos alunos que iniciam na universidade. Nessa posição, Fiad (2011, p. 363) esclarece que, nesse desvelar dos mistérios, não se busca simplesmente explicitar como os gêneros do meio acadêmico funcionam

“linguisticamente”, mas, além disso, é preciso deixar claro os motivos (significados) pelos quais eles são produzidos e a importância dessa prática, levando em consideração o modo como os alunos escrevem seus textos. De forma bastante enfática, Lillis (1999, p. 13-14) afirma que, nesse processo de construção e apropriação dos gêneros acadêmicos, os alunos “desejam o diálogo na aprendizagem da escrita acadêmica”.

Esse diálogo, no entanto, não está relacionado apenas com uma ação “monológica”, na qual a voz do professor é a única em sala de aula, “determinando qual a tarefa a ser desenvolvida e como deve ser desenvolvida” (LILLIS, 1999, 14), mas visa a uma ação conjunta de interação com os alunos. É possível entender, a partir disso, que o professor negocia e renegocia as atividades realizadas, contribuindo para que os alunos pensem e repensem sobre a construção dos gêneros acadêmicos e, mais que isso, compreendam os sentidos que se estabelecem na produção desses gêneros e, conseqüentemente, na construção da linguagem.

Conforme Santos (2015, p.140), nesse processo de escrita acadêmica uma das principais iniciativas a serem realizadas é a instauração de uma prática dialógica, na qual é possível não somente compreender “os desejos, dificuldades e frustrações” dos alunos, mas também o modo como refletem sobre os gêneros que, para Bakhtin (2011 [1979]; 2014 [1929]), ocorrem por meio de uma apropriação interativa e dialógica. É a partir dessa perspectiva bakhtiniana que a noção de gênero acadêmico é discutida a seguir.

2.4 Gêneros acadêmicos: uma construção interativa

Para Bakhtin (2014 [1929], p.114), a linguagem está vinculada às interações verbais, por isso é importante considerar, para ele, que a linguagem não se caracteriza como “um ato puramente individual” ou uma representação do pensamento, um objeto de uma comunicação “monológica” ou um conjunto abstrato de competências linguísticas. Pensar na linguagem é entendê-la como lugar de interação; como um processo situado, vinculado a uma situação concreta e constitutiva dos mais diversos atos dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, isto é, nas diferentes esferas de comunicação humana, conforme afirma o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno da interação verbal [...] A língua vive e evolui na comunicação verbal concreta [...] Não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta (BAKHTIN, 2014 [1929], p. 127-128).

Bakhtin (2014 [1929], p. 116) explicita nessa posição que a linguagem é sempre uma atividade fundamentada na interação entre locutor e interlocutor, sujeitos “socialmente organizados” e que pertencem a um “horizonte social definido” e ideologicamente marcado. Ainda, a linguagem, segundo o autor, não se apresenta de forma neutra ou abstrata, como já mencionado, mas se efetua por meio de enunciados (orais ou escritos), também “concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261), denominados por ele de gêneros discursivos que, por sua vez, refletem e refratam as condições sociais de cada sujeito e de cada esfera de comunicação social.

De acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 282), os gêneros são formas de ação social que ocorrem (e se desenvolvem) continuamente nas diversas situações comunicativas ou esferas sociais. Segundo o autor, nosso discurso é organizado através desses gêneros, isto é, em termos teóricos, “mesmo desconhecendo inteiramente” a existência deles, na prática do dia-a-dia, “os empregamos de forma segura e habilidosa”. Assim, é possível dizer que nos comunicamos por meio de diversos gêneros sem perceber seu funcionamento. Bakhtin (2011 [1979], p. 283) salienta, desse modo, que essa heterogeneidade dos gêneros é determinada “pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes”. Além disso, por conta dessa heterogeneidade, há formas de gêneros mais familiares e outras menos familiares, porém mais elevadas.

Essa, portanto, é uma distinção pertinente discutida pelo autor que, no intuito de nos orientar sobre a “riqueza e diversidade dos gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.262), organiza-os da seguinte forma: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Enquanto os gêneros primários estariam relacionados aos gêneros cotidianos, mais familiares (carta, relato do dia-a-dia, entre outros), os gêneros secundários estariam para os gêneros formais, mais complexos (romances, textos científicos, ensaios, entre outros).

Para Bakhtin (2011[1979], p. 262), no entanto, essa diferença entre os gêneros não é funcional, isto é, não está relacionada simplesmente à função que um Gênero ou outro deve assumir, separando-os em polos distantes. Mas, ao contrário, essa distinção põe em questão “o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Em outras palavras, isso quer dizer que há uma diversidade de gêneros discursivos nos diversos campos de atividade humana, nos diferentes contextos sociais.

A partir desse ponto de vista, o autor (2011[1979], p. 263 e 264) esclarece que, embora “a diferença entre gêneros primários e secundários seja extremamente grande e essencial”, eles têm uma relação mútua, imbricada, tendo em vista que, os gêneros secundários, próprios de um contexto cultural mais complexo, como por exemplo, a universidade, “incorporam e reelaboram” (p. 263) diversos gêneros primários que surgiram de situações comunicativas e imediatas do cotidiano. Desse modo, ao integrar gêneros mais complexos, os gêneros primários se transformam e “adquirem um caráter especial” (p. 263) de um contexto mais complexo e desenvolvido culturalmente.

Pode-se dizer assim que há gêneros mais cotidianos e outros mais padronizados; há gêneros em que os sujeitos podem ser mais informais e criativos, outros em que serão mais formais e ponderados. Sobre isso, Bakhtin (2011 [1979], p. 285) argumenta que não saber moldar um gênero “não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata” por parte dos sujeitos, mas “se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros”, ou seja, há uma falta de domínio no uso dos gêneros.

O autor esclarece, ainda, que o domínio de uma língua pelo falante não equivale ao domínio das formas de conduzir os gêneros nas diferentes esferas de comunicação, uma vez que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem total impotência em alguns campos da comunicação porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (p. 284). Para Bakhtin (2011 [1979]; 2014 [1929]), o domínio de um gênero ultrapassa o domínio de formas linguísticas; a construção de um enunciado, nesse sentido, leva em conta o papel interativo e dialógico entre os sujeitos.

Bakhtin (2011 [1979], p. 302) afirma que, na construção de determinado gênero, é necessário observar se o interlocutor “está a par da situação”; se “dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural de comunicação”, levando

em consideração “suas concepções e convicções [...] suas simpatias e antipatias”. Tudo isso, portanto, é o que irá determinar a compreensão dos sujeitos a respeito dos gêneros. A partir dessa posição de Bakhtin (2011 [1979]), é possível afirmar que pensar sobre a apropriação dos gêneros acadêmicos é não desconsiderar os posicionamentos que os alunos constituem mediante as práticas de letramento acadêmico, uma vez que esses posicionamentos permitem a compreensão do processo de escrita deles.

Partindo do entendimento de que esses posicionamentos revelam uma imagem - Ethos - dos alunos, a qual se constitui pelos modos de dizer e, também, pela forma de atuação no contexto acadêmico, esta pesquisa centra-se na interpretação da análise da imagem que esses alunos revelam de si, nos posicionamentos que apresentam acerca da escrita acadêmica e, mais especificamente, dos gêneros que produzem, tendo em vista compreender o Ethos que se constrói nesse processo de apropriação do letramento acadêmico.

É importante salientar que o Ethos está intrinsecamente ligado à prática de letramento dos sujeitos, aos modos de dizer e se posicionar em determinado contexto social. O Ethos, portanto, é uma construção discursiva, um comportamento avaliado socialmente, que não pode ser entendido fora de uma situação de comunicação (BAKHTIN, 2014 [1929]), mas inserido nela. Assim, na seção seguinte será discutida não apenas como surgiu a noção de Ethos, mas também como esta se vincula aos modos de dizer e agir dos sujeitos, constituindo-se como parte deles, de suas práticas discursivas.

3 A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS

A noção de Ethos recebe uma atenção pertinente desde a Retórica Clássica até as teorias linguísticas mais atuais. Desse modo, é conveniente discutir essa noção buscando estabelecer um diálogo entre essas perspectivas de estudo, a fim de propiciar uma compreensão a respeito das concepções de Ethos, bem como sobre a concepção que norteará este trabalho. Assim, nesta seção, será realizada uma discussão sobre o Ethos na Retórica Clássica, privilegiando a visão aristotélica (ARISTÓTELES, 2005; EGGS, 2008; FIORINDO, 2012), e o Ethos nos estudos argumentativos contemporâneos (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2005; AMOSSY, 2008; SOUTO MAIOR, 2009, 2011, FIORIN, 2015), bem como seus desdobramentos em cada uma dessas reflexões teóricas. Diante disso, é importante salientar que este trabalho não pretende aprofundar a questão sobre os artifícios retóricos do mundo antigo, mas tem a intenção de delinear um quadro panorâmico acerca da noção de Ethos que, a priori, fundamenta-se na Retórica, especialmente sob a perspectiva de Aristóteles, e é reiterado nos estudos contemporâneos da linguagem.

A partir disso, então, pretende-se trazer mais uma reflexão sobre a constituição do Ethos sem estabilizar um conceito, mas dialogando sobre os diferentes conceitos teóricos que apreendem o Ethos sob múltiplas facetas, conforme ressalta Maingueneau (2008b) que, por sua vez, enfatiza a necessidade de compreender a noção de Ethos sem buscar uma definição unívoca. Para o autor, é relevante apreendê-la “como um nó gerador de múltiplos desenvolvimentos possíveis” (p.13), tendo em vista que a noção não está mais condicionada apenas aos propósitos da Retórica Clássica, mas é mobilizada por diferentes disciplinas “que têm interesses distintos e captam o Ethos sob facetas diversas” (p.13).

3.1 O Ethos aristotélico

Na Retórica Clássica, a arte do falar bem era o maior objetivo a ser alcançado pelos oradores da época. Para tornar o discurso mais eficaz e, conseqüentemente, suscitar a adesão do auditório, o orador não se apoiava meramente em suas palavras, mas também na constituição de uma imagem de si mesmo durante o momento da enunciação. É nesse contexto que o termo Ethos surge com a

finalidade de aprimorar o discurso, causando boa impressão por meio do modo como que se construía no ato enunciativo. Essa construção do Ethos, no entanto, contemplava duas perspectivas distintas, uma inspirada na Retórica romana de Quintiliano e Cícero e outra na de Aristóteles (AMOSSY, 2008; FIORINDO, 2012), que incidem sobre um mesmo ponto - o discurso - mas se distanciam no tocante à noção de Ethos.

De acordo com Amossy (2008), o Ethos, como pretendiam os romanos, era “um dado preexistente que se apoiava na autoridade individual e institucional do orador [...] Pertencia à esfera do caráter” (p. 17 e 18). Em outras palavras, o Ethos era algo próprio do sujeito, fazia parte de sua moral. Sendo assim, no momento da enunciação, o orador não deveria mostrar simplesmente que parecia ser sincero, mas de fato sê-lo, apoiando-se nos seus “caracteres reais” (p.18) para conquistar o público. Ethos era, portanto, um dado que preexistia ao discurso (CHARAUDEAU, 2006, p.115).

Na Retórica grega, todavia, com Aristóteles, Ethos era um “autorretrato discursivo” (FIORINDO, 2012, p.01), isto é, relacionava-se à construção de uma imagem do orador no ato enunciativo. Desse modo, para convencer o público, o orador não precisava necessariamente apresentar uma elevada moral (ou caracteres reais) durante o discurso, mas revelar uma imagem, considerada boa, com o uso de expressões apreciadas pelo público de maneira a convencê-lo. Essa visão de Aristóteles, no entanto, não quer dizer que Ethos estava dissociado do caráter do orador. Pelo contrário, para o autor o que garante a persuasão, no momento da enunciação, são três tipos de provas¹⁷ fornecidas pelo discurso: a primeira - *Ethos* - “reside no caráter moral do orador”; a segunda - *pathos* - “no modo como se dispõe os ouvintes” (nas suas emoções e paixões); e a terceira - *logos* - “no próprio discurso” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96), sendo, portanto, Ethos a mais

¹⁷ Neste trabalho, não há a intenção de aprofundar a discussão sobre as provas fornecidas pelo discurso (*pathos* e *logos*), como sublinha Aristóteles. No entanto, faz-se necessário mencioná-las, tendo em vista que o Ethos está imbricado nessa relação e se constitui como “a mais importante das provas” argumentativas (EGGS, 2008, p 42). Conforme Eggs (2008, p. 42), o *logos*, o *Ethos* e o *pathos* estão associados, respectivamente, a três razões: prudência (*phrónesis*), virtude (*areté*) e benevolência (*eúnoia*). Segundo o autor, é através da inter-relação entre essas três provas que o orador inspira confiança no auditório. Não obstante, ele esclarece que o Ethos tem uma relevância significativa porque este “constitui uma condensação específica dessas três dimensões”. Em outras palavras, encontram-se no Ethos a *phrónesis*, “algo significativo da ordem do *logos*”, e a *eúnoia*, parte do *pathos*, “responsável pela benevolência do orador diante do auditório” (GALINARI, 2014, p. 258 - 259).

importante das três provas, tendo em vista que ocupa um papel mais significativo no processo enunciativo.

O antagonismo aristotélico em relação à visão romana está na defesa de o Ethos partir de “caracteres oratórios” que, por sua vez, estão relacionados à imagem constituída essencialmente no discurso (AMOSSY, 2008, P. 10) e não apenas de uma moralidade discursiva ou de uso caracteres verdadeiros, conforme afirma o autor: “Persuade-se pelo caráter - Ethos - quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé [...] Persuadimos, enfim, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade” (ARISTÓTELES, 2005, P.96 e 97).

Para esse autor, o que está em jogo na arte de convencer por meio do discurso não é a verdade no seu sentido puro, real, mas os índices que provoquem os efeitos de verdade, conduzindo o auditório a sentir confiança no discurso. Le Guern (2008 apud AMOSSY, 2008, p. 19), inserido nos estudos da Retórica Clássica, conclui que a força da persuasão “deriva claramente desses caracteres oratórios (imagem constituída no discurso) e não dos caracteres reais”. A arte do convencimento, desse modo, tinha uma estreita relação com a imagem projetada durante a anunciação.

Embora a noção de Ethos apresente distintas significações nos estudos retóricos, é o pensamento aristotélico quem dá ao termo o sentido de duas faces necessárias a qualquer campo argumentativo (EGGS, 2008, p.30). Isto é, encontra-se na Retórica de Aristóteles não somente um sentido moral (prezando-se por determinadas virtudes), assim como ocorria na Retórica romana, mas, principalmente, um sentido mais objetivo, estratégico que envolve termos como “*hábitos, modos e costumes*” (p.30), com a finalidade de alcançar o convencimento. É esse sentido que compõe o Ethos aristotélico e contribui para dar uma imagem positiva do orador.

Diferente dos retóricos da sua época, Aristóteles acreditava que, para ser digno de crédito, era necessário que o orador estabelecesse um “verdadeiro corpo persuasivo” no ato comunicativo (EGGS, 2008, p.31), relacionando os caracteres orais às características físicas e empíricas do seu público. A persuasão, desse modo, consistia em apresentar no discurso uma imagem equivalente à do auditório, na qual promovesse a impressão de que o orador é um dos seus, isto é, faz parte do mesmo auditório a que ele se dirige.

A persuasão só é obtida se o auditório pode ver, no orador, que ele tem o mesmo Ethos que vê em si mesmo; persuadir consistirá em ver passar em seu discurso o Ethos característico do auditório, para dar-lhe a impressão de que é um dos seus que se dirige a ele (MAINGUENEAU, 2008c, p. 55).

A questão do Ethos aristotélico, portanto, implica a construção de uma imagem que leva em consideração a afetividade do interlocutor (pathos). Esse é um elemento essencial, no pensamento aristotélico, para tornar o discurso eficaz (logos). Embora o Ethos retórico seja apresentado sob perspectivas diferenciadas, pode-se dizer que as primeiras noções do termo, enquanto imagem constituída no/pelo discurso, estão presentes na concepção discursiva aristotélica.

É importante salientar, assim, que as contribuições de Aristóteles são relevantes para uma reflexão minuciosa sobre a gênese do Ethos (e principalmente sua relação com o campo enunciativo), pois, a partir desse autor, é possível compreender que o discurso não ocorre de maneira aleatória, mas revela uma imagem do sujeito que fala. Assim como as discussões Aristotélicas, as discussões apresentadas pelos teóricos numa perspectiva discursiva também abordam reflexões relevantes sobre a constituição do Ethos.

3.2 O Ethos nos estudos discursivos

Abordado por teóricos contemporâneos, a noção de Ethos reaparece nos estudos atuais sobre a linguagem, também, como um processo que se constitui no ato enunciativo. Não obstante, as ciências da linguagem, embora não percam de vista as contribuições da Retórica Clássica, reformulam os conceitos sobre o termo, pondo em questão a constituição do Ethos enquanto parte de um “processo interativo e de forte influência sobre o outro” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 60).

Os debates a respeito do Ethos, então, iniciam-se nos estudos argumentativos de Toulmin, Perelman e Tyteca, na década de 60 (SOUTO MAIOR, 2009, p. 69) e ganham maior repercussão no ano de 1980 (MAINGUENEAU, 2008b). De acordo com Amossy (2008), o Ethos encontra uma primeira expressão nos estudos Semânticos Pragmáticos, de Oswald Ducrot, em 1984, mas não é desenvolvido de forma aprofundada, considerando a relação com o sujeito falante. O foco dos estudos de Ducrot está meramente na “instância discursiva do locutor” (p.

14) e nos processos de encadeamentos dos enunciados. Para esse autor, então, a argumentação é pertencente à língua.

Na Retórica Clássica, como foi observado, Ethos remetia à construção de uma imagem de si para assegurar, impreterivelmente, a eficácia do empreendimento oratório (AMOSSY, 2008). Na contemporaneidade, no entanto, a significação do termo aconteceu de maneira mais abrangente, na qual a imagem de um sujeito não é constituída somente no momento em que ele fala (para eloquência do discurso), mas também através da forma como atua, quando ler, compreende, escreve, conversa, gesticula, silencia em determinado contexto social.

É, portanto, acrescentado ao termo Ethos uma noção que não considera apenas os traços intradiscursivos, mas também os aspectos exteriores à fala (olhar, gesto, postura etc) que constituem as trocas comunicativas nos diferentes contextos sociais e revelam interesses, valores, representações específicas de cada sujeito (MAINGUENEAU, 2008b). Discutindo, então, de forma mais aprofundada sobre essa noção contemporânea de Ethos, Amossy (2008), Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2005), Souto Maior (2009, 2011) apresentam reflexões sobre a constituição do Ethos que se complementam de forma significativa.

Amossy (2008), baseada nos estudos da Retórica aristotélica, da Sociologia e da Pragmática contemporânea, apresenta uma leitura importante sobre Ethos. Para a autora, “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si no discurso” (AMOSSY, 2008, p.9). Além disso, ainda que o sujeito não fale suas qualidades ou características de forma explícita, é possível construir sua imagem, visto que a forma de agir ou o “jeito” (p.10) de se comportar também contribui para a construção de uma imagem de si. Sobre isso, afirma a autora:

Não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. **Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédias, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa.** Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si (AMOSSY, 2008, p.9, grifo da autora).

Ao falar de imagem como aspecto constituído a partir da fala, a autora remete, nesse sentido, ao Ethos aristotélico. No entanto, ela adverte que a

apresentação que o locutor faz de si (a imagem que apresenta durante o discurso) “não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício” (AMOSSY, 2008, p. 9), como na Retórica Clássica, mas é parte do sujeito e se realiza frequentemente na interação com o outro. Para essa autora, portanto, a imagem é constitutiva das trocas verbais.

Amossy (2008) esclarece, para tanto, que essa imagem revelada pelos sujeitos durante o processo interativo é algo discutido também nas teorias conversacionais de Goffman que, por sua vez, relacionou imagem ao conceito de face. Isto é, em seus estudos, Erving Goffman, embora não discuta sobre Ethos e nem faça referência ao termo, discute sobre a pertinência de um quadro interativo, no qual a face em que o sujeito constitui tem uma correlação com a interação que se realiza com o outro. Amossy (2008), então, menciona o autor para exemplificar que noção de Ethos também se revela conforme um quadro interativo semelhante ao do autor.

Para Goffman (2012), é no jogo das interações conversacionais que os participantes apresentam determinada face. Não uma face qualquer, mas uma que se constrói conforme determinado contexto. Embora os estudos conversacionais não sejam discutidos de forma mais ampla neste trabalho, é possível dizer que os conceitos de Goffman (2008 *apud* AMOSSY, 2008), em parte, alinham-se à noção de Ethos discutida por Amossy (2008), visto que a autora não considera apenas que a imagem do sujeito é construída dentro dessas trocas verbais, como também se revela consoante ao contexto social.

Com base nos estudos de Bourdieu (1996), Amossy (2008) observa que, durante uma ação discursiva ou uma troca verbal, o êxito da palavra não depende da forma como o sujeito fala, mas do tipo de sujeito que fala e o poder que esse tem aos olhos do público. Para essa autora (2008, p. 120 e 121),

O princípio da eficácia da palavra não está em sua substância propriamente linguística (...). Na realidade, o poder das palavras deriva da adequação entre a função social do locutor e seu discurso: o discurso não pode ter autoridade se não for pronunciado pela pessoa legitimada a pronunciá-lo em uma situação legítima, portanto, diante de receptores legítimos. É assim com o sermão, com a entrevista coletiva, com o poema; enfim, com todas as formas de discurso que circulam em uma sociedade.

Assim, o Ethos – imagem de si revelada por meio do discurso – não é uma construção advinda unicamente do discurso, mas reflete uma posição institucional. Além de ser constitutivo de um discurso inseparável das trocas comunicativas (interacionais), o Ethos é também constitutivo das posições assumidas pelos sujeitos (institucionais). Desse modo, Amossy (2008, p. 121) enfatiza as duas dimensões em relação ao termo:

Primeiro interacional: a eficácia discursiva não pode ser compreendida fora da troca entre os participantes. E em seguida, uma perspectiva institucional: essa troca é indissociável das posições ocupadas pelos participantes no campo (religioso, político, intelectual, literário...) no interior do qual atuam.

É necessário ressaltar que, pautada nos trabalhos de Kerbrat-Orecchioni (1980), Plantin (1996) e Perelman (1996), a autora acrescenta “a noção de estereótipo ao estudo de Ethos” (AMOSSY, 2008, p. 125), salientando a importância de tal noção na constituição do termo. Diante disso, ela define estereotipagem como uma “operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado” (p. 125). O sujeito, inserido em determinado contexto, avalia o que há no mundo segundo um “modelo pré-construído” (p. 126), um esquema imutável, formulados por essa noção. Logo, essa ideia prévia fomenta o Ethos prévio do sujeito que, por sua vez, antecede a construção da imagem no discurso. Para Amossy (2008), então, essa atividade de estereotipagem não atinge apenas ao público-alvo, mas também ao sujeito da enunciação, o qual revela sua imagem (antecipada) com base nos modelos preestabelecidos e valorizados pela coletividade (saber prévio).

A construção do auditório passa necessariamente por um processo de estereotipagem. Assim se passa com a construção da imagem de si, que confere ao discurso uma parte importante de sua autoridade. O orador adapta a apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo (p. 126).

Dessa forma, é possível dizer que Ethos não se trata de uma representação construída de forma aleatória, mas de uma imagem que procede conforme certos

paradigmas sociais. Amossy (2008) realça a possibilidade de que “a construção discursiva do Ethos se faz ao sabor de um verdadeiro jogo especular¹⁸” (p. 124). Esse jogo, então, ocorre porque o sujeito constrói sua própria imagem conforme a imagem que ele faz do outro, das representações positivas que “ele crê ser as do público” (p.124).

Essa discussão de Amossy (2008) pode ser correlacionada com a reflexão de Maingueneau (2008a), quando o autor discute também sobre o modo como o Ethos discursivo dos sujeitos se apresenta durante o ato da enunciação. Para ele, não é somente o locutor ou orador que constrói determinada imagem (prévia) do outro, mas o público também elabora representações de Ethos, antes mesmo que o orador inicie seu discurso ou se pronuncie. Assim, para Maingueneau (2008^a, p.71),

Mesmo que o coenunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, o simples fato de que um texto pertence a um Gênero de discurso ou a certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de Ethos.

Ao argumentar sobre o Ethos discursivo, Maingueneau (2008c, p. 56) afirma que a noção de Ethos não consiste somente em causar boa impressão no público, mas também em “dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório”. A prova pelo Ethos, segundo o autor, mobiliza, no momento da enunciação, diversos aspectos como, “tom de voz, modulação de fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos, olhar, entre outros”, que permitem construir uma imagem de quem fala. No entanto, Maingueneau (2008c, p. 57) também salienta que essa imagem – Ethos – constituída pelo sujeito não se refere a uma representação única, “estática e bem definida”, mas, para além disso, é uma construção que se dá “de forma dinâmica” e constante, uma vez que se revela no próprio movimento da fala dos sujeitos. De acordo com o autor, o Ethos, nesse sentido, está envolvido na enunciação como parte corriqueira dos sujeitos, recobrando o Ethos Retórico, tal como foi apresentado por Aristóteles, e possibilitando uma visão mais ampla sobre sua concepção. É possível acrescentar, porém, que, ao explicitar isso, Maingueneau (2008c) não está desconsiderando o Ethos Retórico, mas atribuindo maior

¹⁸ É definido como a imagem construída com base no olhar do outro. Desse modo, ambos os sujeitos, inseridos num mesmo campo enunciativo, constroem suas imagens conforme o que o outro pensa ou pressupõe de si (SOUTO MAIOR, 2009).

significação à constituição do Ethos. Ele reafirma que o Ethos é uma noção estreitamente ligada à ação discursiva, assim como propunha Aristóteles, porém ele não é apenas dito, mas mostrado. Sendo assim, é possível dizer que o sujeito não apresenta simplesmente o dizer, mas também se mostra, exprime-se. Para Maingueneau (2008a, p. 70), “o que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra, não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir” nas diversas situações enunciativas.

Essa posição de Maingueneau (2008a) pode ser correlacionada aos estudos de Souto Maior (2009) que também considera o Ethos uma noção vinculada ao discurso, uma vez que este pode revelar diferentes posicionamentos do sujeito, contribuindo para a formação não apenas de um Ethos, mas diferentes classificações de Ethos. A autora, nesse sentido, reitera a noção de Ethos dito e mostrado, discutida por Maingueneau (2008a), e apresenta a noção de Ethos construído e especular, enfatizando que tais noções se complementam e se fazem presentes na ação discursiva. Assim Amossy (2008), Souto Maior (2009) também discute outra classificação de Ethos - o Ethos prévio - mencionado nas reflexões de Maingueneau (2008a) e de Ethos pré-discursivo que, por sua vez, está associado à noção de Ethos dito e construído. É válido salientar que tais noções, Ethos prévio, dito e construído, são categorias significativas para esta pesquisa, tendo em vista que este trabalho propõe analisar o funcionamento do Ethos em determinadas situações de comunicação. Por isso, a discussão sobre elas é realizada, principalmente, conforme a posição destes autores supracitados.

3.3 O Ethos dito, construído e prévio

Considerando o Ethos como efeito do discurso, Maingueneau (2008c, p. 60) observou que a sua construção pode ocorrer previamente, ou seja, a partir das representações de Ethos que o auditório constrói do enunciador antes mesmo que ele fale. Com isso, o autor considerou importante estabelecer duas categorias de Ethos que se definem de forma distintas, mas se relacionam constantemente. Maingueneau (2008a) dividiu o Ethos em: Ethos pré-discursivo e Ethos discursivo. De acordo com o autor, o Ethos pré-discursivo se refere à imagem que o coenunciador constitui do enunciador, antes mesmo que este fale algo. Desse modo, a imagem que é constituída do sujeito pode se revelar antes mesmo que ele

apresente seu discurso. O Ethos pré-discursivo, portanto, é uma construção da imagem prévia do outro que, por sua vez, constitui-se conforme certas representações ou conceitos sociais (FIORINDO, 2012) que permeiam o público.

Em relação ao Ethos discursivo, o autor afirma que este se refere à imagem do enunciador construída no momento da enunciação, ou seja, a partir do momento em que o sujeito toma a palavra. Segundo Maingueneau (2008a, 2008b), esse Ethos é mais abrangente e engloba o Ethos dito (quando o enunciador fala de si mesmo) e ao Ethos mostrado (quando o coenunciador, através das pistas oferecidas pelo sujeito no momento da fala, constroi a imagem do enunciador) que podem refutar ou confirmar a constituição do Ethos pré-discursivo. Por esse motivo, são consideradas categorias que se relacionam mutuamente.

Ao discutir sobre o Ethos pré-discursivo, Amossy (2008) denomina-o de Ethos prévio. Com isso, ela não se distancia da noção apresentada por Maingueneau (2008a, p. 125), mas amplia a reflexão realizada pelo autor. De acordo com essa autora, o Ethos prévio desempenha um papel relevante no estabelecimento do Ethos, pois “ele precede à construção da imagem no discurso”, isto é, no momento em que o sujeito se coloca diante da palavra, ele constroi uma ideia prévia do outro e da situação em que está inserido. Amossy (2008) salienta que essa categoria de Ethos está relacionada à noção de estereótipo ou “esteriotipagem”, na qual, ambos os sujeitos, locutor e auditório, fazem uma imagem prévia um do outro com base em “modelos culturais” ou “representações partilhadas” socialmente. Pode-se dizer, desse modo, que o juízo de valor acerca do outro e das situações diárias ocorre conforme uma ideia prévia que é constituída sobre eles que, por sua vez, pode ou não ser confirmada na argumentação. Como já observado por Maingueneau (2008a), o Ethos prévio pode ser confirmado, reelaborado, refutado pelo Ethos discursivo (no momento em que o sujeito apresenta seu discurso).

Com base na discussão sobre Ethos discursivo apresentada por Maingueneau (2008a), Souto Maior (2009, p.76) também apresenta três desdobramentos de Ethos que dialogam entre si: o Ethos dito, o Ethos construído/mostrado e Ethos especular. Segundo a autora, o Ethos dito se refere ao falante quando este descreve o que ele é ou o que diz ser; quando fala de si mesmo. Já o Ethos construído/mostrado refere-se à observação das escolhas linguísticas ou do comportamento de um sujeito no momento em que ele apresenta seu discurso (intencional ou não) ou simplesmente sua imagem. E o Ethos especular, por fim,

está relacionado ao sujeito que constroi sua imagem conforme a imagem (ou as representações simbólicas) que o outro pressupõe dele (SOUTO MAIOR, 2009, p. 76).

Souto Maior (2011) assinala que a observação dessas construções proporciona uma reflexão relevante sobre o comportamento ou posicionamento do sujeito dentro de determinada situação social. Nesta pesquisa, no entanto, não interessará a observação do Ethos especular, embora este não esteja dissociado das discussões de Ethos dito e construído/mostrado, os quais serão observados na análise mais adiante, assim como também o Ethos prévio. A construção desses Ethos, portanto, permite não somente a observação do modo como os sujeitos atuam ou se posicionam em determinado contexto, mas também a observação do que dizem sobre esse contexto e sobre as práticas inseridas nele. Souto Maior (2009, p. 76), desse modo, afirma que o dizer de um sujeito apresenta relevância, pois demonstra as crenças embutidas no seu discurso. Dessa forma, o Ethos dito “é o movimento da descrição de si”, no qual o sujeito revela os conceitos e valores que permeiam seu modo de falar. Sobre o Ethos construído/mostrado, a autora explica que ele também é denominado conforme a classificação de Maingueneau (2008a).

Esse autor discute que o Ethos construído/mostrado ainda se divide em visado e produzido. O primeiro é necessariamente intencional, objetivando a pretensão de algo por meio da imagem. O segundo é resultado do convívio diário entre os sujeitos, do contexto contíguo, da linguagem verbal e não verbal. Sendo assim, é possível dizer que o Ethos construído/mostrado não é somente a constituição de uma imagem planejada pelo sujeito, mas também a constituição de uma imagem não pretenciosa, que se apresenta continuamente no seu dia a dia.

Maingueneau (2008b, p. 13-14) esclarece que tais classificações não representam uma definição fixa de Ethos, visto que o termo não apresenta um conceito estabelecido, mas, dependendo do contexto em que é discutido, remete a diferentes significações. Dessa forma, Souto Maior (2009) salienta que esses (Ethos prévio, Ethos dito, Ethos construído e Ethos especular) são tipos de Ethos expressos pelos sujeitos em diferentes situações que extrapolam “a questão de verdade ou não” (p.75), isto é, ultrapassam a ideia de ser algo verdadeiro ou falso, uma vez que as ações e imagens reveladas pelos sujeitos são fatores que constituem sua realidade, suas trocas verbais e, por esse motivo, não podem ser consideradas como fingimento. Portanto, a constituição do Ethos é parte corriqueira dos sujeitos e

se revela de forma significativa no mundo não somente por meio do texto oral, mas também através do texto escrito.

Diante disso, Maingueneau (2005) realça a importância de atentarmos para o fato de que o Ethos não se inscreve apenas em situações de textos orais, assim como ocorria na Retórica Clássica, mas também em textos escritos. O autor afirma que o Ethos “é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito” (MAINGUENEAU, 2005, p. 98). Com isso, Maingueneau (2005) ressalta que o texto escrito também revela um tom, um corpo que permite ao leitor “construir uma representação do enunciador” (p. 99). Todavia, adverte que não se trata do corpo natural do enunciador, mas sim de um caráter e uma corporalidade construídos no momento em que se lê, os quais revelam ao leitor um conjunto de “representações sociais valorizadas ou desvalorizadas” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 72) que marcam historicamente aquele discurso. De acordo com esse autor,

O caráter e a corporalidade do fiador¹⁹ apoiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais [...], de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar. Esses estereótipos culturais circulam nos registros mais diversos da produção semiótica de uma coletividade: livros de moral, teatro, pintura [...] (MAINGUENEAU, 2008a, p.72).

Desse modo, o Ethos presente no texto escrito não se refere à imagem do autor real, mas é “um autor discursivo, um autor implícito” que constitui aquele sujeito (FIORIN, 2015, p.139). Maingueneau (2005) conclui que o Ethos revelado no texto escrito também transparece valores sociais que, ainda, são enfatizados por um discurso midiático que vende uma imagem, um estilo, “uma forma de habitar o mundo” (p. 100) e que “deve estar afinada à conjuntura ideológica” (p. 100). A partir dessas discussões, é relevante salientar que neste trabalho será considerada a noção de Ethos enquanto a construção de uma imagem revelada/mostrada não

¹⁹ Conforme Maingueneau (2005, p. 98-99), pode-se dizer que o fiador equivale ao enunciador. Porém, no texto escrito, são atribuídos ao fiador “um **caráter** e uma **corporalidade**” construídos a partir das marcas textuais. O “caráter”, desse modo, está associado aos traços psicológicos do fiador. Já a “corporalidade” se relaciona aos traços físicos dele, a sua movimentação no espaço social. A imagem do fiador que se constrói no texto escrito (a sua maneira de dizer e ser) também remete a construção do Ethos, uma vez que o discurso presente no texto possibilita ao leitor a identificação de um “corpo investido de valores socialmente especificados”. Em outras palavras, pode-se construir uma imagem do enunciador no texto escrito e identificar os valores que estão investidos na sua enunciação.

somente por meio da observação, mas, principalmente, no discurso escrito. Será considerado, desse modo, o contexto em que os sujeitos (alunos) atuam (o contexto acadêmico), a maneira como se apresentam e se posicionam (em sala de aula e nos registros escritos), além da sua interação com o outro (a professora), tendo em vista que a construção do Ethos ocorre justamente nessa interlocução entre os sujeitos.

É válido dizer que o Ethos observado, portanto, será o Ethos dito (MAINGUENEAU, 2008a; 2008b). De acordo com Souto Maior (2009), essa classificação de Ethos está relacionada ao sujeito quando este realiza descrições sobre si (seus anseios, medos, gostos, dificuldades, experiências etc). Logo, é relevante dizer que a noção de Ethos – enquanto imagem construída a partir do que o sujeito diz sobre si em determinado contexto social – será uma discussão imprescindível nesta pesquisa de mestrado sobre alunos universitários, porque ela permitirá compreender as imagens que esses alunos constroem durante a escrita dos gêneros acadêmicos por meio do que eles dizem sobre a escrita nesse ambiente. Assim, será observado o Ethos dito em diários produzidos no âmbito da disciplina Leitura e Produção de Textos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Adentrar a sala de aula enquanto docente é percebê-la como um espaço socialmente construído, movido por diferentes participantes que compartilham suas ações por meio de um jeito próprio. Também, pode-se dizer que sala de aula é lugar de exigências e desafios, tendo em vista que são resultados do fato de estar com o outro. A essa partilha, portanto, dá-se o nome de interação que, por sua vez, é caracterizada como um processo contínuo entre os sujeitos sócio-historicamente situados.

Para Bakhtin (2014 [1929]), a interação é o lugar constitutivo da linguagem e é somente por meio dessa interação que é possível compreender os sentidos que se estabelecem nas relações entre os sujeitos. O autor, desse modo, considera a linguagem como uma prática interativa que “procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (p. 117) e, nesse processo, um e outro se constituem por meio de “uma inter-relação social”. A partir de Bakhtin (2014 [1929]), então, concebe-se a interação como um lugar próprio da linguagem, no qual as ações dos sujeitos significam e ressignificam nesse encontro diário com o outro.

Segundo Cajal (2003), no que se refere à interação presente em sala de aula, essas ações não acontecem aleatoriamente, mas podem revelar informações significativas sobre seus participantes, especialmente sobre professores e alunos, permitindo-nos compreender melhor como ocorre a relação de ensino e aprendizagem entre eles. Estar em sala de aula, portanto, exige uma observação das situações que nela ocorrem, o que promove conhecimento acerca desse espaço e da interação entre os sujeitos envolvidos nelas. Desse modo, a partir de discussões realizadas até então, será feita uma análise que busca refletir sobre o Ethos de alunos do Curso de Letras/Ufal no processo de formação docente, durante as práticas de letramento acadêmico nas aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos, realizadas por uma professora em formação continuada. Como já foi mencionado, o foco da pesquisa está na interpretação da análise da imagem que os alunos apresentam de si mesmos através dos posicionamentos que adotam durante o processo de apropriação do letramento acadêmico, principalmente, na escrita dos gêneros acadêmicos. Todavia, é válido ressaltar ainda que, para promover tal análise, necessário se faz considerar alguns fatores inerentes ao processo de

construção deste trabalho. Portanto, neste momento, apresentam-se os passos metodológicos constituintes da pesquisa em questão.

4.1 A caracterização da pesquisa

Pesquisar é um processo de construção que pressupõe um caminho de indagação e compreensão acerca da realidade ou do objeto de estudo. A ação de pesquisar, nesse sentido, está relacionada não somente ao desejo do pesquisador em desenvolver a pesquisa; é fundamental considerar que tipo de pesquisa ou abordagem oportuniza “uma tomada de consciência” (CHIZZOTI, 2001, p. 104), uma reflexão minuciosa sobre a situação estudada.

A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), é utilizada quando se pretende realizar uma reflexão e observação detalhada e aprimorada das situações em estudo. De acordo com essas autoras, nesse tipo de pesquisa o importante não é unicamente o resultado, mas o envolvimento do pesquisador com o contexto observado (sujeitos, grupo), vivenciando pessoalmente o trabalho de campo. Esse, portanto, torna-se um dos desafios da pesquisa, tendo em vista que não serão exigidas do pesquisador observações apenas, mas habilidades essenciais (responsabilidade, autodisciplina, sigilo, sensibilidade a si mesmo e aos outros, etc) que promovam uma pesquisa que aborde a realidade “a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17). Para isso, então, o pesquisador deve apoiar seus estudos em três etapas: exploração, decisão e descoberta.

Na primeira, o pesquisador inicia o processo de seleção e escolha dos problemas, definição do local onde será realizado o estudo e estabelecimento de contatos para inserção no campo. Na segunda, ele realiza uma busca mais sistematizada dos dados que considerou mais relevantes para o processo de compreensão e interpretação do objeto estudado. Por fim, na terceira, o pesquisador busca a explicação da realidade. Esse processo faz da pesquisa qualitativa uma abordagem fundamental para este trabalho, uma vez que possibilita uma apresentação dos dados de forma criteriosa e detalhada, isto é, há uma necessidade não somente de descrição desses dados, mas, principalmente, de uma análise interpretativista a respeito deles.

A pesquisa qualitativa, desse modo, é uma abordagem que preza pelo detalhamento dos dados, considerando o processo de atuação dos sujeitos no

contexto em que estão inseridos. Essa característica da pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986), está associada a outros tipos de pesquisa que também priorizam o contexto de inserção dos sujeitos, são elas: pesquisa participativa, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica e estudo de caso. Com base nessa afirmação, ressalta-se que este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de cunho etnográfico, uma vez que é um estudo com limites bem definidos e que, por sua vez, corresponde aos requisitos da etnografia, como, por exemplo, descrição minuciosa das ações dos sujeitos, inter-relação com o contexto da pesquisa, ênfase no processo de construção dela, dentre outros fatores que se vinculam à abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, André (2012, p. 31) afirma que:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico, é preciso que preencha os requisitos da etnografia e que seja um sistema bem delimitado, tal como uma pessoa, um grupo social. [...] O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular, o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade [...] Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

A partir disso, pode-se afirmar que o estudo de caso permite a análise de um caso particular ou específico, de uma comunidade, um grupo, um sujeito, considerando as técnicas de pesquisa da etnografia. Esta, no entanto, não deve ser reduzida a uma técnica de coleta, mas entendida numa estreita relação com o contexto e os sujeitos observados. Discutindo também sobre o estudo de caso, Chizzotti (2001, p.102) afirma que o caso é compreendido “como uma unidade significativa do todo” e, como tal, permite não apenas “um julgamento fidedigno” da situação analisada, mas também propostas de intervenções acerca dessa situação.

A partir dessa argumentação, é possível ressaltar que o estudo de caso de cunho etnográfico é um tipo de pesquisa interessado na compreensão e interpretação criteriosa de um caso particular em sua totalidade, em seu contexto. Além disso, esse estudo não está interessado apenas naquilo que está ocorrendo e nos seus resultados, mas no processo e na maneira como está acontecendo (ANDRÉ, 2012) Assim, mediante essas discussões, enfatiza-se que esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de cunho etnográfico, tendo em vista que há

uma preocupação em realizar uma observação cuidadosa do fenômeno de estudo para, então, apresentar considerações criteriosas. Com base nisso, é importante apresentar as etapas que constituem este trabalho para a compreensão dos dados, mais adiante, analisados.

4.2 O contexto de realização da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, os dados foram obtidos em aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, ocorridas no primeiro período do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ano de 2014.2, localizada na cidade de Maceió-AL. Considerando a relevância do contexto da pesquisa, faz-se necessário não apenas caracterizar a disciplina na qual as aulas ocorreram, mas também o próprio Curso de Letras da Ufal, unidade acadêmica na qual se encontram os sujeitos desta pesquisa.

4.2.1 O curso de Letras da Ufal

O Curso de Letras²⁰ da Ufal surgiu em junho de 1950 com a fundação da Faculdade de Filosofia de Alagoas (FFA). Essa faculdade originou-se a partir da carência de profissionais habilitados para ocupar a função de professor durante o ensino médio. Nessa época, a faculdade era organizada com os seguintes Cursos: Filosofia, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Além desses Cursos, em 1970, foram criados também o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CHLA) e o setor de Letras e Artes (LAR). No ano de 1980, no entanto, o setor de Letras e Artes foi desmembrado e o Curso passou a apresentar dois departamentos: LCV (Línguas Clássicas e Vernáculas) e LEM (Línguas Estrangeiras Modernas), constituindo-se dessa forma as duas grandes áreas de formação do Curso de Letras.

No ano de 1989, foi implantado no Curso de Letras o mestrado em Letras e Linguística, um dos grandes destaques da história do curso, tendo em vista que era o primeiro Curso de pós-graduação *stricto sensu* da Ufal. Nesse período, portanto,

²⁰ A caracterização do curso foi realizada com base nas informações encontradas no site da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas: http://www.fale.ufal.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=7.

esse projeto foi criado e submetido por uma das professoras do Curso. É válido salientar que, nesse mesmo ano, também foram criadas as Casas de Cultura, programa de extensão responsável pelo ensino de línguas: vernácula e estrangeira. Já em 1995, houve a implantação do curso de doutorado em Letras e Linguística, o qual reafirmou a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Ufal – o PPGLL. Mais adiante, em 2005, surgiu a atual Faculdade de Letras.

Na atualidade, o Curso de Letras, através seu Projeto Político-Pedagógico (2007), apresenta dois eixos de formação: o primeiro, relacionado à formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas e, o segundo, referente à formação para a docência. Além dessa divisão de eixos, a faculdade também compõe quatro cursos: Português, Espanhol, Francês e Inglês, obtendo um total de 3.220 horas de aulas-atividades para cada uma desses cursos. De modo geral, o Curso de Licenciatura em Letras visa à formação do aluno na área dos estudos da língua(gem), com o intuito de desenvolver uma formação para o professor de Línguas e suas literaturas.

É importante ressaltar, ainda, que o Curso de Letras Fale/Ufal é embasado numa concepção em que prioriza a graduação como uma unidade formativa e informativa. Isso, portanto, significa que o curso não promove uma formação vinculada meramente ao ensino da norma culta na modalidade escrita, mas possibilita o desenvolvimento de reflexões a respeito das questões linguísticas e também literárias (FALE, 2012).

4.2.2 A disciplina de Leitura e Produção de Textos

A disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa é uma disciplina obrigatória no Curso de Letras e ocorre em dois períodos oferecidos pela faculdade: no período vespertino e no noturno. As aulas observadas ocorreram durante a realização da disciplina no período noturno, no qual as horas-aula tinham início às 19h e finalizavam às 22h e 20min. No total, a disciplina tinha 80 horas de aulas.

De acordo com a ementa (anexo A), a disciplina tem como objetivo situar os alunos a respeito das “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 e significativa”. Nela, além da apresentação desse objetivo, há informações sobre o total de horas-aula a serem cumpridas na disciplina pelos alunos, bem como as referências bibliográficas (como por exemplo, Antunes (2005), Koch e Elias (2009), Koch (2000), Geraldi (1997), entre outros) relacionadas aos temas debatidos em aula.

Os principais temas discutidos na disciplina são: concepções de língua(gem), sujeito, texto, leitura e escrita; propriedades da textualidade; parágrafo: tipologia e estrutura; produção de texto dissertativo de caráter científico: como por exemplo, o Resumo; e reflexão sobre aspectos linguístico-discursivos provenientes dos textos lidos ou produzidos pelos alunos. É interessante salientar que, no ano de 2014.2 (segundo semestre), essa disciplina foi ministrada pela professora Letícia²¹, caracterizada no tópico 4.4.

4.3 A coleta de dados

O trabalho de observação e coleta do corpus desta pesquisa foi realizado pela autora da dissertação que atuou durante as aulas como observadora-participante, assistindo e gravando as aulas por um período de cinco meses, de agosto a dezembro de 2014. Os dados foram obtidos durante as aulas da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, ministradas pela professora Letícia, na Universidade Federal de Alagoas. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: gravações em áudio, anotações de campo das aulas, produções escritas dos alunos (diários, resumos e análises textuais) e questionários de caracterização.

Em relação às gravações em áudio, foram realizadas no total, 9 gravações das aulas, cada uma com duração de 4h e 20min de horas-aula, que ocorriam uma vez por semana, no horário de 19h até às 22h20min. É importante esclarecer que, embora a participação e observação tenham ocorrido em 14 aulas, somente 9 delas foram utilizadas²². Essas gravações possibilitaram não somente a oportunidade de se escutar por mais de uma vez as falas, conversas, diálogos que aconteciam em

²¹ Para preservação da identidade dos sujeitos, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

²² Os demais momentos de aulas não foram gravadas por conta de três motivos: primeiro, porque o gravador apresentou problemas de funcionamento; segundo, porque houve feriado no dia da aula; e terceiro, porque os alunos realizaram produções textuais no momento da aula, não sendo possível gravar o diálogo em sala.

sala entre os alunos e a professora, como também permitiram uma descrição cuidadosa e detalhada dos posicionamentos de cada aluno durante os eventos de letramento. É válido salientar ainda que, para essa descrição dos posicionamentos dos alunos, foi realizada a transcrição das aulas gravadas. Essas transcrições foram realizadas, conforme as regras de transcrição discutidas por Marcuschi (2003 [1986]), como constam no quadro a seguir.

As regras de transcrição utilizadas:	
1. Pausas curtas	(+)
2. Alongamento da vogal	::
3. Ênfase	maiúsculas
4. Entonação leve (vírgula ou ponto-e-vírgula)	'
5. Entonação interrogativa	”
6. Dúvidas ou suposições	(incompreensível)
7. Falas simultâneas	[[
8. Comentários da pesquisadora	(())
9. Trecho parcial	... ou /.../
10. Repetições	reduplicação da sílaba

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

Referente às anotações de campo, foram realizados 8 registros²³ sobre as aulas. Esses registros ocorreram durante observação dos alunos em sala, na qual a interação entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa acontecia de forma colaborativa, isto é, para a realização das observações e anotações sobre as aulas, assim como para se ter acesso aos textos dos alunos, entre pesquisadora e alunos foram discutidas a permissão e cooperação deles durante a pesquisa.

No decorrer das aulas, cada aluno produziu de 2 a 6 diários ao longo da disciplina. Neles, há as impressões dos alunos acerca dos eventos de letramento realizados em sala de aula, como por exemplo, sobre a orientação e discussão do gênero resumo e a análise do gênero folder: eventos discutidos mais adiante. Os diários configuram-se como um dos principais instrumentos de reflexão a respeito da construção do Ethos dos alunos, uma vez que há os registros sobre os posicionamentos assumidos por eles em relação à escrita acadêmica e, conseqüentemente, acerca da produção dos gêneros acadêmicos.

²³ O registro da aula 21/11/14 não ocorreu em sala, embora a gravação tenha sido realizada.

É importante salientar que as gravações em áudio e as anotações de campo também são importantes na análise do Ethos, tendo em vista que permitiram uma descrição dos alunos (falas, movimentos, compreensões) envolvidos no processo de letramento acadêmico. Por isso, foram utilizadas na análise, pois complementaram as reflexões relacionadas aos diários.

Referente à escrita de resumos e análises textuais, incluindo a análise do gênero folder, cada aluno realizou, no geral, 7 produções textuais²⁴, contando com a reescrita. Em relação aos resumos, os alunos produziram, no total, 3 resumos. No que se refere às análises textuais, eles produziram, no total, 4 análises. É importante explicar que essas produções foram orientadas e discutidas pela professora durante a disciplina. Para esta pesquisa, elas se caracterizam apenas como um instrumento de ilustração (anexo D) sobre a maneira como os alunos produziam seus textos, por isso não está em questão a análise dessas produções.

O questionário de caracterização (apêndice B e anexo C) foi outro instrumento realizado com os alunos, porém via *online*. A aplicação do questionário teve como finalidade construir um perfil dos alunos, a partir de dados pessoais deles, bem como de informações sobre suas experiências de letramento. É importante esclarecer que, embora seja um instrumento relevante para esta pesquisa, ele também não é foco de análise.

Considerando esses dados, a seleção dos sujeitos desta pesquisa ocorreu a partir dos seguintes critérios: I) cumprimento das produções escritas da disciplina (Resumos e análises textuais); II) assiduidade em relação à escrita dos diários; III) participação nas aulas e IV) assiduidade às aulas. Após a coleta de dados, todos os textos produzidos pelos alunos foram armazenados no banco de dados referente à turma do primeiro período do segundo semestre de 2014. Posteriormente, ocorreu uma pré-seleção dos possíveis sujeitos da pesquisa. Nessa fase, então, foram selecionados dez sujeitos e, com base nos dois últimos critérios de seleção estabelecidos, foram escolhidos três sujeitos para esta pesquisa, que são: Isabela, Thiago e Joaquim, caracterizados no tópico 4.5.

4.4 A caracterização da professora

²⁴ Aqui, não estão sendo contabilizadas as produções textuais realizadas no período de avaliação e reavaliação.

A professora Letícia atua como professora efetiva da Faculdade de Letras (Fale), ministrando aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Antes, porém, de atuar na universidade, trabalhou durante 13 anos como professora da educação básica, nas redes pública e particular de ensino. Um dos principais focos de pesquisa da professora Letícia está relacionado à temática formação de professores. Em sua suas aulas na faculdade, ela discute diversos temas sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, gêneros discursivos, entre outros. Durante as aulas da disciplina de Leitura e Produção de Textos, no segundo semestre de 2014, a professora não somente cumpriu com assiduidade as aulas, como também cumpriu com as atividades e temas propostos na ementa da disciplina.

4.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos do primeiro período de 2014.2 do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Embora os alunos da turma²⁵ (de modo geral) tenham contribuído com a participação na pesquisa e também com as reflexões realizadas para a constituição deste trabalho, ressalta-se que foram selecionados apenas três alunos: Isabela, Thiago e Joaquim porque correspondiam aos critérios supracitados. Sendo assim, os alunos são caracterizados, levando-se em consideração esses critérios e aspectos, como: idade, estudo em escola pública ou privada, trabalho, primeira graduação (se houver), ano de entrada na universidade, razões de escolha pelo Curso de Letras. A partir desses aspectos, Isabela, Thiago e Joaquim são caracterizados, respectivamente, a seguir.

Isabela tinha 24 anos e participava com assiduidade das aulas. Além disso, a aluna realizava as atividades acadêmicas, cumprindo com a produção dos textos em sala de aula e com a escrita dos diários. Antes de ingressar na universidade, a aluna cursou o ensino fundamental em escola pública municipal e o ensino médio em escola pública estadual. Em 2010, a aluna concluiu o ensino médio com 19 anos de idade e, após isso, interrompeu os estudos, retomando-os em 2014, após o ingresso

²⁵ Essa turma do segundo semestre de 2014 era composta por 30 alunos. Esses alunos tinham uma faixa etária entre 20 a 36 anos. A maioria deles estudava à noite porque trabalhava durante o dia. Boa parte dos alunos, também, apresentava dificuldades de participação nas aulas. Nos momentos de discussão sobre as atividades, poucos alunos se posicionavam sobre suas escritas ou sobre os questionamentos da professora.

na Faculdade de Letras/Ufal. Essa, portanto, foi a primeira graduação cursada por Isabela. Ao ingressar no Curso de Letras, a aluna já desempenhava atividade remunerada, exercendo a função de recepcionista de clínica estética. Essa foi uma das razões por que cursava a graduação no período noturno, tendo em vista que precisava conciliar trabalho e estudo.

Isabela escolheu a graduação em Letras por acreditar que a profissão docente tem um compromisso social e político capaz de proporcionar certas mudanças, além disso, ela se identificou com área. Uma das principais características da aluna, ao longo das aulas, era a participação nas discussões ocorridas na turma. Isabela, muitas vezes, apresentava oralmente suas reflexões a respeito dos textos que produzia.

Thiago tinha 22 anos e também frequentava as aulas com regularidade, cumprindo não somente a escrita dos textos solicitados em sala, como também os registros nos diários. Antes de entrar na universidade, o aluno estudou o ensino fundamental em escola pública municipal e o ensino médio em escola pública estadual. Em 2011, ele concluiu o ensino médio com 17 anos de idade e, nesse mesmo período, interrompeu os estudos porque não passou no processo seletivo do Enem e, também, porque precisou trabalhar. Thiago retomou os estudos, após o ingresso na Faculdade de Letras/Ufal, em 2014. A graduação em Letras, então, foi sua primeira faculdade de Thiago. Ao ingressar no Curso de Letras, o aluno também já exercia atividade remunerada, assumindo a função de balconista de farmácia. Por esse motivo, cursou a graduação no período noturno.

Um dos motivos que contribuiu para o seu ingresso no Curso de Letras foi seu interesse pela Língua Espanhola e pela profissão docente. Em sala de aula, uma das principais características desse aluno era também a participação ativa nas discussões realizadas pela professora. Em suas falas, o aluno ressaltava muitas vezes a diferença entre a escrita produzida na escola e a escrita realizada na academia.

Joaquim tinha 35 anos de idade e era também um aluno assíduo às aulas. Ele não apenas participava periodicamente dessas aulas, como também realizava as produções escritas, conforme eram solicitadas em sala, e a escrita dos diários. Antes de ingressar na universidade, o aluno, assim como Isabela e Thiago, também cursou o ensino fundamental em escola pública municipal e o ensino médio em escola pública estadual. Em 1999, ele concluiu o ensino médio com 18 anos de idade e não

interrompeu os estudos. Nesse período, o aluno ingressou na Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e cursou a graduação em Administração. Essa, portanto, foi a primeira faculdade cursada por Joaquim. Em 2014, então, foi que o aluno ingressou na Faculdade de Letras/Ufal, sendo esta sua segunda graduação. Por exercer também atividade remunerada nesse mesmo ano, assumindo o cargo de assistente administrativo, o aluno cursou a graduação em Letras no período noturno.

A escolha de Joaquim pelo Curso de Letras ocorreu por conta do seu interesse, primeiro, pela Língua Inglesa e, depois, pelo desejo de ensinar essa mesma língua. Para poder lecioná-la, então, ele fez a opção por Letras. Em sala de aula, uma das principais características de Joaquim era também a frequente participação durante os eventos de letramento, nos quais as reflexões apresentadas por ele eram seguidas de questionamentos sobre a maneira como os textos acadêmicos se constituíam.

É relevante enfatizar que a escolha desses alunos como sujeitos desta pesquisa justifica-se também pelo fato de que, tanto nas aulas quanto nos diários, eles se posicionavam de modo bastante engajado em relação ao processo de apropriação do letramento acadêmico e, conseqüentemente, da escrita dos gêneros acadêmicos. Este, portanto, foi um aspecto significativo para a decisão de se analisar o Ethos nas práticas de letramento acadêmico, especificamente, nos momentos iniciais de formação docente. Por esse motivo, será analisada na seção posterior a constituição do Ethos desses alunos durante as práticas de letramento acadêmico.

5 O ETHOS DE ALUNOS DE LETRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Considerar as práticas de letramento acadêmico a partir de um processo interativo é reconhecer que os sujeitos se constituem à medida que interagem uns com os outros nos diferentes contextos sociais (STREET, 2014; BARTON, 2000; LILLIS, 1999; FIAD, 2011; SANTOS, 2007, 2015). Isso implica reconhecer também que o Ethos que esses sujeitos apresentam de si nessas práticas, através dos seus modos de dizer e agir, não se constitui aleatoriamente, mas reflete uma condição sócio-histórica mais ampla (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014 [1929]), a qual desvela conceitos sobre o conhecimento de mundo desses sujeitos, sobre suas práticas de leitura e escrita e sobre a forma como atuam nos diversos contextos. A partir disso, enfatiza-se que esta seção objetiva refletir sobre a construção do Ethos de alunos do Curso de Letras/Ufal, no segundo semestre de 2014, nas práticas de letramento acadêmico, realizadas durante a disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa.

Para compreender como esse Ethos se constitui nessas práticas de letramento, é importante considerar o processo interativo que se estabelece entre os alunos e a professora, visto que a pesquisa não se direciona meramente para a busca de resultados imediatos, mas prioriza o aspecto processual da aprendizagem dos alunos, isto é, a maneira como atuam nas aulas e como compreendem as atividades desenvolvidas na disciplina. Nesse sentido, ressalta-se que a construção do Ethos será analisada, especificamente, em dois momentos: o primeiro, referente à discussão do gênero resumo e, o segundo, relacionado à discussão da escrita da análise do gênero folder.

Em cada momento, desse modo, serão considerados não apenas a atuação dos alunos em sala de aula, mediante as orientações da professora, mas também os posicionamentos deles em diários reflexivos, nos quais relatam e refletem sobre a experiência de escrita nos momentos iniciais de letramento acadêmico e se avaliam no processo de apropriação dos gêneros realizados nesse contexto. Diante disso, é importante salientar que, embora o foco desta pesquisa seja a construção do Ethos dos alunos, a atuação da professora²⁶ em sala de aula não é desconsiderada, uma

²⁶ É válido esclarecer que a professora não é sujeito desta pesquisa.

vez que suas orientações e posicionamentos nesse espaço influenciam nessa constituição de Ethos.

Essa influência, portanto, dá-se porque a professora e os alunos se encontram num contexto contínuo de interação. Nesse contexto, o auditório é sempre uma construção do orador (PERELMAN E TYTECA, 1996), isto é, o orador (professora), através do seu discurso e sua imagem, produz efeitos em seu auditório (alunos), influenciando-o ou não a concordar ou discordar das ideias e conceitos que valoriza. Diante disso, considera-se a construção do Ethos dos alunos imbricada nas trocas comunicativas estabelecidas no momento em que a professora dialoga com os alunos, bem como quando os orienta e intervém no posicionamento deles durante a realização dos eventos de letramento em sala de aula.

É importante esclarecer que os eventos de letramento, conforme Barton e Hamilton (2000, p. 8), são os momentos em que há o uso do texto escrito para a atividade em questão. O texto funciona com determinado propósito ou desempenha determinada função nesses momentos, como por exemplo, palestra, seminário, aula, entre outros. Nesta análise, realiza-se uma análise do Ethos durante a elaboração dos eventos de letramento, produção do gênero resumo e escrita da análise do gênero folder, contextualizados no tópico seguintes.

5.1 Contextualizando os eventos de letramento: as orientações da professora

Nas aulas iniciais da disciplina Leitura e produção de textos, a professora discutiu as concepções de língua/linguagem, correlacionando-as às concepções de escrita, leitura e de texto, iniciando a discussão a partir das concepções apresentadas pelos alunos. Essa reflexão ocorreu, principalmente, com base no texto “Lutar com as palavras: coesão e coerência, de Antunes (2005), uma das referências bibliográficas disposta na ementa da disciplina e também solicitada como leitura aos alunos pela professora.

Ao longo dos diálogos estabelecidos sobre esse tema, a professora Letícia buscava conduzir os alunos a uma reflexão sobre as implicações de cada concepção de língua/linguagem no processo de aprendizagem dos alunos e, necessariamente, no processo de escrita, enfatizando a necessidade de eles

refletirem sobre as condições de produção²⁷ de escrita, isto é, sobre o que se escreve, para quem se escreve, com qual intenção se escreve; em outras palavras, ela tinha o intuito de que os alunos refletissem sobre uma perspectiva discursiva (ou interativa) de escrita²⁸ durante suas produções nos eventos de letramento realizados ao longo das aulas.

Assim, após discutir amplamente²⁹ o texto de Antunes (2005) com os alunos, a professora Letícia realizou dois momentos de escrita com eles: o primeiro, relacionado à produção do gênero resumo acadêmico, e, o segundo, referente à escrita da análise do gênero folder “Mc dia Feliz” (anexo B), folheto informativo da empresa de Fast Food McDonalds. É importante esclarecer, desse modo, que a professora solicitou a escrita do resumo no dia 25/8/2014 e a escrita da análise do folder no dia 1/9/2014.

Para a produção do resumo, Letícia pediu aos alunos que resumissem o décimo capítulo do texto de Antunes (2005, p.174), “A coesão e a coerência”, a fim de analisar como eles compreendiam a relação entre coesão e coerência, bem como apresentavam o conhecimento que tinham sobre a elaboração do gênero resumo. Desse modo, a solicitação do resumo tanto constituiu em um modo de os alunos compreenderem amplamente as concepções discutidas durante as aulas quanto contribuiu para o início da discussão sobre esse gênero.

Para a produção da análise do folder, ela pediu que os alunos analisassem o folder, considerando as discussões sobre as condições de produção de escrita realizadas por ela com a turma, e que também estavam relacionadas ao texto de Antunes (2005, p.23), com o objetivo de observar como eles compreendiam tais condições de produção a partir dessa análise.

É importante esclarecer que, desde os momentos iniciais com a turma, a professora propôs aos alunos que realizassem diários, nos quais pudessem registrar reflexões sobre a experiência de produção de textos realizados ao longo da

²⁷ De acordo com Orlandi (2000), as condições de produção compreendem, necessariamente, o sujeito e o contexto. Elas são próprias do contexto interlocutivo em que os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, ao produzir um texto, em qualquer modalidade, é importante considerar, de acordo com Geraldi (1995), o lugar de onde se diz, para quem diz e por que diz.

²⁸ Conforme Geraldi (2010; 1999), Abreu (2009) e Antunes (2005), a escrita numa perspectiva discursiva implica considerar que o texto não é um amontoado de regras, pronto e acabado, mas uma produção social, interativa, de múltiplos sentidos que, por sua vez, funcionam a partir das condições de produção.

²⁹ A discussão do texto de Antunes (2005) teve início no primeiro encontro da professora com os alunos, no dia 25/8/2014, e foi aprofundada no segundo encontro com eles, no dia 1/9/2014.

disciplina, cuja carga horária era de 80h. Além disso, antes de aprofundar considerações e reflexões sobre a produção do gênero resumo e da análise do gênero folder, ela, primeiramente, incentivava que os alunos apresentassem o conhecimento deles em relação ao modo como construíam seus textos e compreendiam as atividades propostas, como consta em uma nota de campo: “a professora Letícia solicitava uma primeira escrita dos gêneros, considerando o conhecimento e compreensão dos alunos acerca desses gêneros” (NOTA DE CAMPO, dia 29/9/14) para, assim, iniciar com suas considerações, como será discutido mais adiante.

Compreende-se que esse posicionamento da professora tem um caráter situado (FIAD, 2011), uma vez que ela considerava a realidade dos alunos, os significados e compreensões que apresentavam a respeito da escrita para, então, promover, por meio de uma relação dialógica (BAKHTIN, 2014) com eles, reflexões sobre a escrita acadêmica. Assim, com base na primeira escrita dos alunos, Letícia realizou a discussão sobre cada evento de letramento em sala de aula.

5.2 A orientação sobre a produção do gênero resumo: o Ethos prévio dos alunos

No dia em que finalizou parcialmente a discussão do décimo capítulo de Antunes (2005, p.174), “A coesão e coerência”, a professora Letícia solicitou aos alunos que escrevessem o resumo do capítulo mencionado. Ao perguntar aos alunos se já tinham escrito esse gênero, os alunos afirmaram que já haviam escrito resumos. Porém, mesmo diante dessa resposta dos alunos, a professora Letícia discutiu alguns aspectos acerca da construção desse gênero, embora nenhum aluno tenha apresentado questionamentos. Nesse momento, a orientação adotada pela professora sugere que o objetivo dela era apresentar um embasamento para a realização da atividade, a partir de um diálogo inicial com os alunos, no qual eles pudessem falar sobre suas dúvidas, compreensões em relação ao modo como produziram o resumo.

Durante esse momento, uma das primeiras situações que instigou a atenção da pesquisadora foi a imagem prévia que os alunos apresentaram de si diante da professora. Quando a professora perguntou aos alunos se tinham alguma dúvida ou se estavam compreendendo a proposta de escrita do resumo solicitada por ela, eles

silenciaram e não apresentaram dúvidas sobre essa proposta. A professora, diante desse comportamento dos alunos, refez novamente a pergunta por mais de uma vez, porém os alunos, de modo geral, silenciaram e demonstraram compreender a proposta que ela orientava, através de confirmações com expressões faciais ou gestos do corpo. A Aluna Vera, nesse instante, ao perceber que a professora Letícia refazia a pergunta mais de uma vez, afirmou que “não havia segredo em se fazer um resumo” e achava que “todo mundo da turma” sabia produzir um.

A partir da fala da aluna, a professora perguntou aos demais alunos da turma se concordavam com a colega de sala. Eles, então, silenciaram novamente, fazendo confirmações com certas expressões; ou, ainda, falaram que sim, demonstrando que dominavam as regras de escrita do gênero resumo acadêmico. Essa situação pode ser percebida no seguinte enunciado da anotação de campo, realizada pela pesquisadora:

(E1)³⁰

Na discussão sobre a proposta do resumo, a aluna Vera, 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.

(Nota de campo da primeira aula ocorrida no dia 25/8/14 - Proposta de escrita do gênero resumo).

A resposta de cada aluno indica uma imagem prévia revelada à professora. A posição assumida por eles demonstra uma compreensão da escrita do resumo acadêmico, sem apresentar questões acerca da construção do gênero. Como foi dito, a professora Letícia ainda discutiu alguns aspectos do resumo nessa aula

³⁰ Para esta pesquisa, consideram-se os excertos apresentados na análise como enunciados carregados “de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 99). Isso significa que as falas e observações apresentadas não consistem num mero agrupamento de palavras para identificação e codificação, isoladas de seu contexto. Pelo contrário, elas são enunciados que resultam da interação verbal que se estabelece entre os sujeitos e que significam somente nesse processo de interação; dentro de dada situação concreta e vivencial. O “E” maiúsculo nesta pesquisa, portanto, faz referência a essa significação de enunciado, conforme Bakhtin (2014). Como serão dispostos mais de um enunciado, E1 significa primeiro enunciado e assim sucessivamente.

(25/8/2014), porém, ao questionar os alunos, motivando-os a falar sobre suas compreensões a respeito da proposta de escrita, eles disseram não ter dúvidas e, aparentemente, demonstraram certa tranquilidade para professora em relação à escrita do gênero. Em virtude desse posicionamento dos alunos, é possível dizer que, a priori, eles constituíram um Ethos prévio de familiarização, domínio em relação à proposta de escrita do resumo acadêmico.

De acordo com Maingueneau (2008a; 2008b), esse Ethos, também chamado de Ethos pré-discursivo, refere-se à imagem que o sujeito apresenta de si, antes mesmo que este pronuncie seu discurso. A imagem prévia, desse modo, constrói-se por meio de uma apresentação inicial do sujeito, pelas pistas iniciais que ele apresenta em determinado espaço de comunicação. Posto isso, o Ethos prévio dos alunos, nesse diálogo com a professora, foi construído de acordo com o modo como se apresentaram em sala de aula, nessa discussão inicial sobre o resumo. A professora, então, diante desse modo de os alunos se apresentarem, propôs a escrita sem aprofundar considerações sobre o resumo acadêmico. No entanto, esclareceu que, a partir da compreensão deles e, conseqüentemente, após a primeira produção escrita, ela retomaria a discussão sobre esse gênero.

Como já mencionado anteriormente, nas primeiras aulas com os alunos, a professora Letícia solicitou-lhes a realização de diários, nos quais pudessem relatar sobre suas experiências (dificuldades, reflexões, dúvidas, etc) de escrita acadêmica. Esses diários, no entanto, não foram impostos aos alunos e não se reduziam a um instrumento de avaliação das produções escritas realizadas durante a disciplina. A professora “solicitou os diários a partir de um diálogo com os alunos, considerando a opinião deles acerca desse registro” (NOTA DE CAMPO, 25/8/2014). Após o consentimento de toda turma, a escrita dos diários foi assumida, efetivamente, como uma das atividades da disciplina com objetivo de ser um modo de eles refletirem, de forma espontânea sobre o processo de apropriação do letramento acadêmico.

Esses diários, portanto, foram solicitados pela professora com o propósito de que os alunos registrassem suas experiências ou impressões acerca da escrita acadêmica que produziam e refletissem sobre seu processo de aprendizagem nas aulas, na produção dos gêneros acadêmicos. A experiência de escrita do resumo acadêmico foi uma das primeiras produções registradas pelos alunos nos diários. Nesse registro, uma situação que também instigou a atenção da pesquisadora foi o Ethos dito que os alunos constituíram acerca dessa escrita do resumo.

Pôde-se perceber um Ethos dito diferente do Ethos prévio que os alunos apresentaram em sala de aula, diante da proposta da professora. Ou seja, diferentemente da maneira como eles se apresentaram na discussão inicial sobre o gênero resumo, com um Ethos familiarizado e com domínio sobre a construção do gênero, nos diários, no entanto, os alunos demonstraram um Ethos contrário a respeito da escrita do resumo, isto é, expressaram dúvidas sobre a produção do gênero. Os alunos, desse modo, revelaram um Ethos que se distanciou da imagem prévia que apresentaram durante a aula, ou seja, a imagem dita que registraram nos diários expressa dificuldades na produção do gênero resumo acadêmico não mencionadas oralmente nas aulas.

Segundo Souto Maior (2009), essa imagem dita ou o Ethos dito é a imagem que se constitui a partir do que o sujeito diz sobre si (seus anseios, medos, gostos, dificuldades etc) em determinado contexto social. A partir do Ethos dito, quem fala pode, de fato, “dar informações sobre si mesmo” (MAINGUENEAU, 2010, p. 84). Porém, essas informações podem ser confirmadas ou confrontadas com o Ethos pré-discursivo ou discursivo desses sujeitos ou vice-versa. Nos diários dos alunos, portanto, o Ethos dito confrontou-se com o Ethos prévio que apresentaram de si diante da professora. Através dos registros dos alunos, Isabela, Thiago e Joaquim, foi possível observar essa oscilação na constituição do Ethos. Isso pode ser percebido através dos enunciados retirados dos diários dos alunos, apresentados em 5.2.1.

5.2.1 O dizer dos alunos sobre a escrita do resumo: a análise do Ethos dito

Isabela, Thiago e Joaquim, alunos da turma, não somente estavam presentes na orientação de escrita do resumo, como também realizaram diários a respeito desse gênero. Assim como toda turma, os alunos demonstraram também estar cientes da construção do resumo acadêmico e participaram ativamente das aulas. Porém, nos diários, revelaram outra imagem de si, como se observa em (E2), registros do diário de Isabela.

(E2)

Diferente do que eu gostaria de contar aqui, **minha experiência com a produção de textos, não é algo extraordinário. Sempre que era**

solicitada em sala de aula para ser feito textos, como redação e o resumo, por exemplo, **eu tinha certa dificuldade** para passar para o papel [...]. No entanto, **quando se tratava de resumos, se tornava mais fácil**, pois era **só organizar os pontos principais 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 o meu modelo de resumo está correto.** [...] **Do meu ponto de vista, ele serve para anexarmos melhor o conteúdo do texto em questão.**

(Diário de Isabela, dia 1/9/14 – Registro sobre a escrita do resumo).

Ao observar o enunciado³¹ de Isabela (E2), expresso no diário sobre o primeiro momento de escrita do resumo, pode-se observar que, inicialmente, numa possível tentativa de justificar a maneira como produziu a escrita do gênero, a aluna apresenta um Ethos dito que sugere uma primeira informação sobre ela: as experiências anteriores vivenciadas em outros eventos de letramento, supostamente, ocorridos nas experiências da educação básica, não foram nem surpreendentes e nem fáceis para ela: “[...] minha experiência com a produção de textos não é algo extraordinário [...] Sempre que era solicitado em sala de aula para ser feito textos, como redação e resumo, eu tinha certa dificuldade”.

A aluna relata que seus conflitos de escrita ocorriam, principalmente, durante a produção de textos em dois eventos: durante a escrita da redação e a escrita do resumo. Porém, especificamente, no que se referia ao resumo, Isabela demonstra que o conflito se tornava passageiro, uma vez que ela tinha um modo prático, estratégico e, talvez, fácil para construir seu texto. Isto é, para resumir, Isabela selecionava as ideias bases do texto a ser resumido e montava seu texto, como ela afirma: “[...] Quando se tratava de Resumos se tornava mais fácil, pois era só organizar os pontos principais do texto e pronto! Eis aí o Resumo!”. Pode-se dizer, então, que a aluna tinha um modelo prévio ou preestabelecido para a produção do resumo.

Ao escrever um resumo acadêmico, no entanto, o Ethos dito que se constitui da aluna sugere outra informação sobre ela, que põe em questão seu conhecimento a respeito da produção do gênero: a experiência de escrita do resumo do texto de Antunes (2005) trouxe insegurança à aluna: “[...] ao fazer o Resumo do capítulo 10 [...], eu me senti insegura, por não saber se o meu modelo de Resumo está correto”.

³¹ Os enunciados foram transcritos sem correção gramatical.

[...]”. Isabela, embora tenha produzido resumo em outros momentos (outro contexto), no que se refere ao resumo acadêmico, a aluna demonstra não ter produzido o gênero com familiaridade. Porém essa insegurança não foi explicitada durante as aulas, talvez por timidez, ou por acreditar que a escrita do resumo acadêmico seria semelhante à escrita dos resumos que produzia no contexto escolar. Os registros no diário propiciaram Isabela refletir sobre seu processo de escrita, como também sobre a apropriação das características e usos de um gênero específico, no caso em foco, o resumo.

Isabela, desse modo, revela um Ethos dito que retrata certo desconhecimento a respeito da caracterização do resumo, como também do uso desse gênero, uma vez que reduz o Gênero a uma simples montagem de ideias para fixação de conteúdo: “[...] era só organizar os pontos principais do texto e pronto! Eis aí o Resumo! Do meu ponto de vista, ele serve para anexarmos melhor o conteúdo do texto em questão”.

Assim como Isabela, Thiago também revela um Ethos dito semelhante ao da colega de turma. Esse Ethos do aluno, portanto, é observado no enunciado seguinte.

(E3)

Então, eu espero que este trabalho que fiz esteja certo, pois estou [...] inseguro. Não sei se me ensinaram errado, mas a imagem que tenho, 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.**

(Diário de Thiago, dia 1/9/14 – Registro sobre a escrita do Resumo).

De início, o Ethos dito constituído por Thiago já indica duas condições do aluno em relação à produção do Resumo acadêmico. No primeiro momento, o aluno demonstra certa preocupação com o texto que produziu, principalmente, com uma possível confirmação que, neste caso, pressupõe-se que seria da professora, de que seu texto tenha sido escrito da forma certa ou como se espera, como ele afirma: “eu espero que o trabalho que fiz esteja certo [...]”. E, no segundo momento, Thiago

revela uma insegurança que, por sua vez, continua relacionada à maneira como produziu seu resumo, como ele declara: “[...] estou inseguro”.

Essa maneira de se apresentar do aluno, no entanto, não é aleatória, mas ocorre devido à dúvida que, possivelmente, sentiu em relação à construção do Resumo, também, do texto de Antunes (2005). Essa dúvida, embora não seja explicitada pelo aluno, pressupõe-se a partir do uso da negação: “**Não sei** se me ensinaram correto”; “**Não sei** de fato se podemos acrescentar nossa opinião” que se apresenta por duas vezes no diário, expressando falta de domínio sobre a escrita do seu texto.

Assim como Isabela, Thiago também revela um Ethos familiarizado com uma concepção de Resumo desenvolvida no contexto escolar. Essa concepção apresentada pelo aluno, embora, para ele, possa estar inadequada, é a representação pela qual se baseia, tendo em vista que afirma ser a imagem que tem sobre a caracterização de um resumo, como ele afirma: “Não sei se me ensinaram errado, mas a imagem que tenho, é que a gente pega partes do texto que achamos, as mais importantes e fazemos um outro”.

É a partir dessa concepção que tem do gênero que ele desenvolve o Resumo acadêmico. Porém Thiago demonstra que essa maneira com a qual aprendeu a produzir esse gênero não lhe dá segurança para escrever o resumo acadêmico, uma vez que expressa dúvidas sobre o que aprendeu. O Ethos dito constituído pelo aluno demonstra desconhecimento sobre a construção do gênero resumo acadêmico, revelando assim uma falta de domínio do aluno em relação à produção do gênero nas práticas acadêmicas.

Outro aspecto do Ethos dito de Thiago que instiga a atenção é a preocupação constante dele com o erro ou o acerto de sua escrita, no caso, do Resumo que produziu: “Se minha ideia estiver **errada**, [...] pretendo aprender o jeito **certo** e levar isso comigo a minha vida inteira”. O aluno demonstra se preocupar mais com as convenções de escrita do gênero do que com o seu uso e os sentidos que busca produzir. Esse dizer do aluno, como já foi mencionado, não ocorre de forma aleatória, mas tem relação com o desconhecimento do aluno acerca do uso efetivo desse gênero.

Joaquim, em (E4), assim como Isabela e Thiago, também constituiu um Ethos dito que pôs em questão a experiência dele com a produção do Resumo acadêmico.

(E4)

Depois de muitos anos sem fazer um trabalho acadêmico, mesmo que um resumo, foi [...] difícil. Foi complicado iniciar [...]. Depois do resultado pronto, **senti que poderia ficar melhor.** No entanto como eu já disse faz algum tempo que não estudo, que no caso não tenho tido contato com livros [...] e isso **me faz travar um pouco. Espero com o tempo poder aprender a refazer Resumos [...]**

(Diário de Joaquim, dia 31/8/14 – Registro sobre a escrita do Resumo).

Joaquim, embora não dê ênfase à palavra insegurança ao mencionar o seu processo de escrita do resumo, apresentou-se de modo parecido com o de Isabela e o de Thiago. De início, é possível supor que o aluno sentiu certa insegurança na produção de seu resumo, assim que relata a dificuldade que teve ao escrever o texto: “mesmo que um resumo, foi [...] difícil. Foi complicado iniciar [...]. Essa insegurança do aluno é justificada pelo tempo de afastamento que passou do meio acadêmico e, conseqüentemente, da produção de textos acadêmicos, como afirma: “Depois de muitos anos sem fazer um trabalho acadêmico, mesmo que um Resumo, foi [...] difícil”.

Ao mencionar essa dificuldade no seu processo de escrita do resumo, é possível constituir um Ethos dito do aluno que evidencia uma problemática importante: os conflitos presentes durante a prática de escrita acadêmica. Essa é uma questão novamente reiterada, porém merece atenção, tendo em vista que o dizer de Joaquim demonstra essa realidade (observada também no dizer de Isabela e Thiago). Mesmo com a experiência acadêmica que teve há alguns anos³², ele não demonstra segurança ou domínio na escrita de um resumo acadêmico, como ele declara: “[...] mesmo que um Resumo, foi [...] difícil. Foi complicado iniciar [...] senti que poderia ficar melhor”. O aluno demonstra ter certo conhecimento, mas não demonstra domínio na produção gênero.

Possivelmente, no momento em que a professora propôs a atividade de escrita do resumo em sala de aula, ele, assim como os demais alunos, pode ter associado à escrita do resumo acadêmico a uma experiência anterior de produção desse gênero, por isso, talvez, não tenha se posicionado com dúvidas ou questionamentos sobre a construção do gênero. Porém, é possível notar que nesse

³² Joaquim afirma tal experiência no questionário de caracterização (anexo c).

enunciado o aluno demonstra uma dificuldade que o fez sentir dificuldades de escrita em certos momentos, como ele afirma: “mesmo que um Resumo, isso me faz travar um pouco”. O Ethos dito apresentado pelo aluno é contrário ao Ethos prévio que apresentou em sala de aula, junto com a turma, na qual demonstrou conhecimento sobre a produção do gênero. O Ethos dito de Joaquim demonstra que o aluno, além de sentir conflito no momento de produção do resumo, ele também apresenta pouco domínio de escrita do gênero.

É possível notar, no entanto, que mesmo demonstrando certa dificuldade na produção do resumo acadêmico, ele tem a intenção de aprender novamente a escrever resumos, tendo em vista que o tempo que ficou sem estudar o fez sentir certa insegurança no modo como produziria o resumo acadêmico, conforme afirma: “No entanto como eu já disse faz algum tempo que não estudo [...] e isso me faz travar um pouco. Espero com o tempo poder aprender a refazer Resumos”.

Diante desses posicionamentos em (E2), (E3) e (E4), pode-se dizer que o Ethos dito apresentado pelos alunos revelou outra imagem deles, diferente da imagem prévia apresentada em sala, durante a discussão inicial sobre a proposta de escrita do resumo. Inicialmente, os alunos demonstraram compreensão e familiaridade em relação ao modo como produziram seus textos, mas, na escrita dos diários, posicionaram-se de forma oscilante e contrária, revelando pouca familiaridade com a produção do resumo acadêmico.

Com base nesses Ethos ditos construídos dos alunos e observados nesse primeiro momento de escrita do resumo, é pertinente reiterar que esse posicionamento deles não ocorre aleatoriamente, mas aponta para duas questões significativas a respeito do letramento acadêmico nesses momentos iniciais:

- I) Os alunos têm pouca familiaridade com a escrita acadêmica e;
- II) Associam essa escrita a representações de letramentos construídos em outros contextos, como por exemplo, o contexto escolar.

Essa realidade, de acordo com Marinho (2010) e Fiad (2011), ocorre porque, na maioria das vezes, os alunos ingressantes nas práticas de letramento acadêmico, nesses momentos iniciais, deparam-se com um novo contexto de conhecimento que é “parte da nova comunidade discursiva na qual se inseriram” (ARAÚJO E BEZERRA, 2013, p. 19). Em virtude disso, geralmente, apresentam um estranhamento ou desconhecimento em relação à produção dos gêneros acadêmicos. Segundo Marinho (2010, p. 368 e 371), os alunos não consideram “o

fato de ser razoavelmente natural” que não apresentem de imediato um domínio desses gêneros. Por isso, é comum, por exemplo, apresentarem certos conflitos ou uma atitude depreciativa em relação às suas escritas, já que, na concepção deles, “deveriam saber” como realizá-las, “mas não sabem”.

Fiad (2011, p. 362), nesse sentido, esclarece que os conflitos apresentados pelos alunos são mais frequentes porque nesses momentos iniciais de letramento acadêmico eles “são requisitados a escrever diferentes gêneros”, como por exemplo, o Resumo acadêmico, com os quais não estavam familiarizados (ou tinham pouca experiência) durante “suas práticas de escrita em outros contextos”, principalmente no contexto escolar, onde a escrita é concebida, muitas vezes, como um “modelo fixo”, preestabelecido e que, por sua vez, pauta-se em convenções formais (BUNZEN, 2010, KLEIMAN, 2010, ROJO, 2000).

Segundo esses autores, esse modelo de escrita, por ser veemente reafirmado pela escola, principal agência de letramento da sociedade, corrobora para que os alunos, na maioria das vezes, não reflitam sobre o uso efetivo dos gêneros, mas compreenda-os como produto ou método de fixação de conteúdo, como foi percebido nos enunciados de Isabela e Thiago, principalmente. Nesse sentido, é possível dizer que o Ethos dito demonstrado por Isabela, Thiago e Joaquim, em relação à escrita do gênero resumo acadêmico, constitui-se de forma consoante com suas experiências anteriores em outros contextos. As dificuldades, inseguranças e dúvidas na maneira de produzir esse gênero ocorre porque eles, além de terem ainda inseguranças em relação ao domínio da escrita, compartilham de uma crença em comum a respeito da escrita do resumo, isto é, para eles, o resumo parece não ter uma finalidade, a não ser o de fixar ideias para memorização, como é possível observar, novamente, no posicionamento de Isabela e Thiago em (E2) e (E3).

Os alunos, desse modo, correlacionam suas experiências (ou representações) de letramento escolar com as experiências de letramento acadêmico, numa tentativa de corresponder à escrita do resumo acadêmico. Além disso, involuntariamente, não percebem que o conflito que sentem não está meramente na forma ou no modelo de resumo que escrevem, mas numa inexperiência com o domínio sobre a escrita desse gênero. Essa inexperiência ou pouca familiaridade dos alunos com a escrita é observada novamente na constituição do Ethos construído na discussão sobre o Resumo, retomada pela professora.

5.3 A discussão do resumo com os alunos: a análise do Ethos construído em sala

Após a entrega dos Resumos³³, Letícia solicitou aos alunos que realizassem a leitura e a análise de, no mínimo, três resumos de trabalhos acadêmicos, como, por exemplo, teses e/ou dissertações. A intenção da professora, desse modo, era que os alunos registrassem em seus cadernos as diferenças ou semelhanças que perceberam entre o resumo que produziram e o resumo desses trabalhos, tendo em vista que ela tinha observado, após essa entrega, que a maioria dos textos dos alunos não se constituíam como resumos acadêmicos. A partir dessas leituras, então, a professora não somente retomaria a discussão sobre o gênero, mas iniciaria esta discussão através do que os alunos observaram entre um resumo e outro.

Ao iniciarem esse momento de discussão dos resumos, o modo como os alunos se apresentaram em sala de aula, diante dos questionamentos da professora, já não correspondia à maneira como se comportaram no primeiro momento em que ela solicitou a escrita do resumo. À medida que Letícia perguntava sobre a compreensão deles a respeito dos resumos, os alunos se posicionavam, respondendo sobre as diferenças que tinham observado, como pode ser ilustrado no enunciado da anotação de campo a seguir:

(E5)

A professora iniciou a discussão sobre o gênero resumo, perguntando aos alunos o que eles observaram nos resumos que eles leram de teses e/ou dissertações e qual associação eles faziam desse resumo com o resumo que produziram. É possível observar que, nesse momento, eles já não silenciavam como antes, mas apresentavam suas opiniões sobre os resumos.

(Nota de campo realizada no dia 29/9/14 – Discussão sobre ao Gênero Resumo).

Nas respostas apresentadas pelos alunos, foi possível observar que uma dessas diferenças discutidas por eles foi a não correlação do resumo que produziram com os resumos presentes nos trabalhos acadêmicos. Ao observar esse aspecto apresentado pelos alunos, a professora Letícia conversou com eles e pediu

³³ A primeira versão do Resumo escrito dos alunos foi entregue no dia 1/9/2014.

que não somente indicassem as ideias que mencionavam, mas as justificassem para a turma, explicando o motivo dessa não correlação acontecer entre os resumos.

Nesse momento, porém, algo que chamou a atenção da pesquisadora em sala foi o fato de os alunos não terem correspondido à orientação dada pela professora. Isto é, pôde-se observar que os alunos, além de não justificarem suas ideias acerca da leitura dos resumos, geralmente, apresentavam as mesmas ideias, repetindo, em muitos instantes, a mesma opinião ou conceito sobre o gênero. A professora, ao presenciar esse momento, lembrava por mais de uma vez a necessidade de se contextualizar o dizer deles, demonstrando como essas ideias se efetivavam no resumo, porém os alunos, continuamente, generalizavam suas respostas. Quanto mais a professora perguntava, mais os alunos incidiam sobre um mesmo ponto, como é possível observar em E6:

(E6)

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 Ana³⁴: 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))

(Gravação ocorrida no dia 29/9/14 – Transcrição sobre a discussão do Gênero Resumo).

A partir desse discurso dos alunos e, conseqüentemente, da escolha de termos que apresentaram nessa discussão do resumo, é possível dizer que os alunos constituem um Ethos construído/mostrado que marca uma posição de repetição ou reprodução de uma mesma ideia, na qual não trazem uma reflexão ou contextualização sobre a ideia que afirmam acerca da caracterização de um resumo acadêmico. Os alunos, desse modo, apresentam-se como sujeitos que expressam

³⁴ 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.

uma repetição sobre o que dizem, porém não uma reflexão crítica³⁵. Por isso, observa-se que a ação de justificar ou contextualizar as ideias, que sinalizam sobre o gênero, não se efetua conforme a orientação da professora. No enunciado (E6), ao serem questionados pela professora Letícia sobre o que é ser objetivo, os alunos insistem na repetição, retornando ao primeiro conceito estabelecido por eles (... Acho que é bem **objetivo**, ... é **básico**, ... é ser **conciso**, ... **objetivo**).

De acordo com Maingueneau (2008a) e Souto maior (2009), esse Ethos construído ou mostrado refere-se à observação das escolhas linguísticas ou do comportamento de um sujeito no momento em que ele apresenta seu discurso (intencional ou não). O Ethos construído, então, revela-se com base “nos índices que são dados pela enunciação” em determinado contexto (MAINGUENEAU, 2010, p. 84). Dessa forma, esse Ethos construído dos alunos é constituído com base no discurso que apresentam em sala de aula, conforme é demonstrado no (E6). No entanto, é possível dizer que esse discurso³⁶ de repetição, sem reflexão criteriosa, assumido pelos alunos, não se trata novamente de uma simples reprodução voluntária.

A partir da transcrição supracitada, observa-se que os alunos repetem e marcam uma posição de sujeitos vinculados a uma perspectiva autônoma do letramento (STREET, 2014), isto é, a escrita, para eles, assemelha-se a um funcionamento lógico ou a um modelo fechado em si mesmo, no qual o processo de reflexão demonstra ser distante do texto (e também da própria experiência dos alunos). Essa situação acontece porque, possivelmente, as práticas de ensino na qual esses alunos estavam inseridos havia uma ênfase para um conhecimento linguístico destituído dissociado das questões discursivas (SANTOS, 2007). A repetição apresentada por eles revela não somente uma ausência de uma reflexão crítica sobre a caracterização do gênero resumo, como também uma prática

³⁵ Apoiada nas discussões de Habermas (1973), Liberali (1999, p.11-12) explica que há três níveis diferentes de reflexão: a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica. A primeira, reflexão técnica, preocupa-se com o conhecimento técnico. O interesse está voltado para estrutura e identificação de um conhecimento previsível que, por sua vez, não permite a crítica com base no contexto. A segunda, reflexão prática, interessa-se pelos “problemas da ação” que não são resolvidos somente com o conhecimento estrutural ou técnico, mas com o conhecimento que se constrói com o outro. E, por fim, a terceira, reflexão crítica, além de englobar as duas primeiras, preocupa-se com questões mais amplas, isto é, com o conhecimento atrelado ao social. Há o interesse, desse modo, em fazer uma crítica, justificando as análises e ações pessoais com base no contexto. Em outras palavras, o conhecimento é contextualizado.

³⁶ Entende-se por discurso o processo que se constrói nas relações dialógicas; dentro do jogo interacional e ideológico do “diálogo vivo” e que, por isso, está sempre voltado para réplica, assimilando outro discurso, refutando-o, fundindo-se a ele (BAKHTIN, 2014, p. 114-130).

desconhecida ou misteriosa (LILLIS, 1999) que se desvela aos poucos, com a explicação da professora, observada, mais adiante, em (E7).

No decorrer dessa aula, Isabela, por exemplo, assim como os demais alunos da sala, discutia sobre as ideias relacionadas ao resumo sem apresentar também justificativas ou reflexões sobre essas ideias. Em uma de suas falas, porém, disse que percebeu que o resumo apresentava introdução, objetivo e conclusão. “Nos Resumos que eu procurei, todos eles tinham uma introdução, tinha objetivo e tinha a conclusão. [...] eram apresentados também problemas ou problemáticas” (GRAVAÇÃO, 29/9/2014).

A partir dessa percepção da aluna, a professora começou a apresentar considerações sobre o resumo (começou a construir reflexões com a turma), mas sempre questionando e convocando os alunos a se posicionarem a respeito do que ela falava. Aos poucos, ela refletia com eles sobre a construção do resumo acadêmico, discutindo não apenas sobre os aspectos que Isabela apresentou, mas também sobre a metodologia, o embasamento teórico, as palavras-chave, a paragrafação de acordo com as normas da ABNT, a quantidade de palavras e, principalmente, a fidelidade às ideias do texto a ser resumido e a concisão delas, como é possível observar em mais um enunciado a seguir.

(E7)

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”

Ethos construído que se revela nesse momento, demonstrado em (E8), no qual eles revelam dúvida e pouca familiarização a respeito da construção do resumo acadêmico.

Esse Ethos construído se relaciona com Ethos dito anteriormente porque, ao falarem sobre suas experiências escolares de escrita de resumo, correlacionando-a com a escrita desse gênero na universidade, os alunos demonstraram não ter domínio da produção do gênero, demonstraram, ainda, não ter segurança em relação ao “jeito que sabiam” ou afirmavam saber (“acho que não é assim não”; “a gente não aprendeu assim não”). Isso é confirmado pelo modo como respondem e se marcam nessa discussão do gênero, especificamente, em (E6) e (E8).

Nesse sentido, pode-se dizer que a compreensão dos alunos acerca do gênero (o “jeito que sabiam”) passa por um processo de desconstrução e construção (SANTOS, 2015) a partir do momento em que a professora aprofunda a discussão sobre o resumo acadêmico, trazendo questionamentos sobre a caracterização desse gênero (“o resumo tem que ter introdução, a metodologia e tem que ter um aspecto que vocês devem ter observado nos resumos [...]” / “Quando a gente elabora um trabalho a gente elabora a partir do nada, de qualquer jeito”), como apresentou em (E7).

É interessante destacar aqui que essa maneira com a qual a professora se posiciona diante dos alunos, interpelando-os constantemente por meio de questionamentos, revela-se como uma ação interativa, responsável e de compromisso com o outro. De acordo com Lillis (1999, p. 13-14), nas práticas de letramento acadêmico, essa é uma conduta importante no processo de apropriação dos gêneros, uma vez que os alunos “desejam um diálogo na aprendizagem da escrita acadêmica”. Porém, a autora realça que esse diálogo não está relacionado apenas com uma ação “monológica”, na qual a voz do professor é a única em sala de aula, “determinando qual a tarefa a ser desenvolvida e como deve ser desenvolvida”, mas visa a uma ação conjunta de interação com os alunos.

A partir dessa argumentação, pode-se afirmar que o interesse da professora Letícia, no decorrer das aulas, não é simplesmente falar sobre a caracterização do resumo acadêmico, mas construir com os alunos compreensões acerca desse gênero. Ela se dirige aos alunos com o objetivo de que eles, na interação com ela, reflitam sobre os questionamentos realizados sobre o gênero e encontrem sentido no uso dele.

De acordo com Bakhtin (2011; 2014), na construção de determinado gênero, é imprescindível observar até que ponto o interlocutor compreende seu uso dentro de dado campo cultural de comunicação, levando em consideração as ideias, opiniões, concepções dos sujeitos a partir da interação que se estabelece com eles. Tudo isso, portanto, é o que irá determinar a compreensão dos sujeitos a respeito do enunciado, dos gêneros que ainda não desenvolvem ou não dominam. As ações da professora Letícia, desse modo, correspondem a essa reflexão do autor, uma vez que, é possível notar que, por meio dos questionamentos que realiza em sala de aula, ela tem a intenção de observar as concepções e ideias dos alunos a respeito da construção do gênero resumo. Essa ação, como foi tratada, ocorre por meio da interação que ela estabelece com os alunos e é nessa própria interação que a compreensão dos alunos vai se constituindo. Pode-se dizer, assim, que o modo como a professora conduziu a discussão do gênero pôde não somente influenciar na compreensão dos alunos, mas também no Ethos deles.

Essa influência da professora confirma-se após a discussão da reescrita dos resumos, após a orientação da professora. A partir dessa reescrita do gênero, os alunos demonstram outra compreensão do gênero e também certa desconstrução de posicionamento acerca da primeira escrita que tinham produzido do resumo, embora a reescrita do gênero não fosse tão simples ou fácil, como expressaram nos diários a seguir. Como solicitou anteriormente, a professora Letícia pediu aos alunos que novamente registrassem nos diários o segundo momento de produção do Resumo, relatando sobre a experiência de reescrita. Mais uma vez, esse momento foi possível de se observar do Ethos dito constituído nos enunciados de Isabela, Thiago e Joaquim, apresentados no tópico subsequente.

5.3.1 O dizer dos alunos sobre a reescrita do resumo: a modificação do Ethos dito

Nesses enunciados (E9), (E10) e (E11), Isabela, Thiago e Joaquim relataram sobre sua experiência de reescrita do resumo, assim como fizeram na primeira escrita do diário, evidenciando não apenas outra compreensão sobre a constituição do gênero, como também impressões e sentimentos a respeito desse processo de reconstrução e aprendizagem do resumo acadêmico. Mais uma vez, o primeiro enunciado (E9) a ser analisado é o de Isabela.

(E9)

[...] **agora tenho certeza que sei fazer um resumo acadêmico**, de acordo com as normas da ABNT, que eu nem sabia da existência [...] Porém, **a parte mais difícil de se fazer um Resumo, na minha opinião é a escolha das palavras**. Porque as palavras tem 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 [...] **refazia novamente até ficar do jeito que no julgamento seria bom**. [...] **Me sinto feliz por melhor descobrir agora a fazer as coisas do que nunca aprender, sinto que progredi e isso é maravilhoso**. (Diário de Isabela, dia 6/10/14 – Registro sobre a reescrita do Resumo).

Ao observar as declarações de Isabela em (E9), percebe-se que o Ethos dito apresentado pela aluna, já num primeiro momento, acena para uma confiança acerca do seu modo de compreensão em relação à escrita do resumo acadêmico que, antes, a aluna não tinha expressado (“agora tenho certeza de que sei fazer um resumo”). Embora Isabela relate sobre certa dificuldade na reescrita do gênero, como declara: “[...] a parte mais difícil de fazer um resumo, na minha opinião é a escolha das palavras”), ela não demonstra incompreensão a respeito da caracterização do resumo.

Percebe-se que a aluna apresenta o que lhe parece mais difícil na escrita do resumo, porém um pouco além disso, ela realiza uma reflexão sobre a necessidade de se pensar sobre a produção desse gênero, tendo em vista que escrever um texto é pensar na compreensão dos possíveis leitores ou interlocutores dele, como afirma: “[...] 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”.

Isabela, nesse sentido, constitui um Ethos dito que indica maior compreensão a respeito da produção do resumo acadêmico, como também um domínio na forma como, provavelmente, deve realizá-lo. A aluna, ainda, demonstra uma preocupação com a necessidade de reescrever o texto até ficar de um modo compreensivo para seu possível leitor que, neste caso, é a professora Letícia. Ela afirma: “Fiquei preocupada [...] refazia novamente até ficar do jeito que no julgamento seria bom”.

Diante disso, é interessante destacar que, diferente da maneira como a aluna se posicionou sobre a primeira escrita do resumo em (E2), aqui, a maior

preocupação de Isabela não está simplesmente em “organizar os pontos principais do texto e pronto!”, mas, principalmente, na possível interação que se estabelece com o leitor, quando este lê o seu texto. É possível dizer, desse modo, que o Ethos dito da aluna correlaciona-se com a atuação e orientações da professora Letícia, uma vez que a professora, desde o início das aulas na disciplina, apresentou uma concepção de letramento e, conseqüentemente, de escrita como processos interativos, no qual é relevante levar em consideração o possível interlocutor que lerá o texto. Assim, a reflexão da aluna sobre a escrita acadêmica corresponde às reflexões realizadas pela professora em sala.

Ao reescrever o resumo acadêmico, Isabela não somente demonstra refletir sobre a construção (e estruturação) do gênero, como também pretende realizá-lo para interagir com o outro (“as palavras tem essa coisa surpreendente de significar [...] daí eu preciso eu preciso deduzir o que o meu leitor vai interpretar ao ler a palavra que foi escrita por mim. [...] Fiquei preocupada com isso, escrevi várias vezes os trechos do meu Resumo”). De acordo com Bakhtin (2011; 2014), não há como pensar na linguagem desvinculada dessa interação com o outro e, sendo a linguagem constituída por diversos gêneros discursivos, não há como pensar na construção desse gênero desvinculado da realidade social dos sujeitos. A realização de um gênero, portanto, não se centra num sistema abstrato, mas pressupõe uma responsabilidade de se pensar no outro. É possível dizer que Isabela demonstra essa posição diante da construção do resumo acadêmico, quando fala sobre sua experiência de reescrita em (E9), enunciado anteriormente citado.

A reescrita do gênero resumo, para Isabela, demonstra ter sido uma experiência satisfatória, na qual ela revela uma aprendizagem efetiva em relação à maneira se de produzir o gênero, progredindo no seu processo de letramento acadêmico, conforme declara: “Me sinto feliz por melhor descobrir agora a fazer as coisas do que nunca aprender, sinto que progredi e isso é maravilhoso”. O Ethos dito constituído da aluna em (E9) diverge, dessa forma, do Ethos dito apresentado pela aluna em (E2). Isto é, o domínio da escrita do resumo acadêmico por parte da aluna efetiva-se após a reescrita do Gênero.

O aluno Thiago também passou por esse processo de reconstrução e compreensão da caracterização do gênero resumo acadêmico, como é apresentado no enunciado a seguir:

(E10)

Depois de ter tido um contato com o que realmente é um Resumo, parece que aprendi a fazer um. 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 colocar também 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 neles, ao seu findar devemos destacar algumas palavras-chave ou também podem ser expressões. **Pra mim por exemplo foi muito difícil [...] a cada frase que eu escrevia tinha que tá voltando atrás o tempo inteiro pra tá contando as palavras [...] e ainda nem sei se tá certo.**

(Diário de Thiago, dia 4/10/14 – Registro sobre a reescrita do Resumo).

Ao compreender as diferenças entre as duas versões do resumo, Thiago constitui um Ethos dito que, inicialmente, indica um juízo de valor sobre si mesmo. Isto é, a partir do Ethos que apresenta no diário, observa-se que o aluno avaliou sua aprendizagem em relação à escrita do resumo acadêmico como um processo que se efetivou, embora não enfatize isso no seu dizer: “Depois de ter tido um contato com o que realmente é um Resumo, parece que aprendi a fazer um”.

O aluno, desse modo, não demonstra apenas certa compreensão sobre a constituição do gênero, como também faz questão de elucidá-la, detalhando a maneira de como um resumo acadêmico deve ou não ser construído, como explicou: “Nele não se deve colocar partes citadas pela fala do autor do texto original, não se deve colocar também nossa opinião ali. Nele podemos escolher palavras ou expressões que venham substituir as originais, para que o nosso texto seja preciso”. Thiago, nesse enunciado, revela ter mais domínio e conhecimento sobre a construção do gênero do que antes, durante sua primeira produção.

É possível perceber, no entanto, que, embora o aluno demonstre estar mais ciente da construção do resumo acadêmico, ele não apresenta uma reflexão sobre o uso efetivo do gênero. Ou seja, sobre os sentidos que podem ser propiciados com a prática de escrita do gênero (BAKHTIN, 2014). O Ethos dito constituído por Thiago demonstra apenas que o aluno considerou a produção de um resumo acadêmico trabalhosa e muito difícil em certos momentos, como ele afirma: “Pra mim por exemplo foi muito difícil [...] a cada frase que eu escrevia tinha que tá voltando atrás o tempo inteiro pra tá contando as palavras”. Além disso, outro aspecto evidenciado

foi a preocupação frequente do aluno com o modo de avaliação do seu texto, se terá aprovação ou não: “[...] e ainda nem sei se tá certo”. É interessante frisar, nesse sentido, que Thiago, através do seu Ethos, mais uma vez, demonstra uma preocupação com o fato de seu texto estar escrito conforme as convenções de escrita, como observado também em (E3), no primeiro registro sobre o resumo produzido.

É importante destacar, desse modo, que essa visão de certo ou errado, reiterada pelo aluno, revela uma atenção dele reduzida sobre o letramento e, mais especificamente, sobre a escrita de um texto, nesse caso, a reescrita do resumo acadêmico. Pode-se inferir, a partir desse dizer de Thiago, que o aluno parece se preocupar mais com o resultado produzido do que com o processo de construção do resumo, embora tenha demonstrado que, nessa reescrita do texto, sua compreensão sobre a caracterização do gênero ocorreu mais do que antes, como declara: “Depois de ter tido contato com o que realmente é um Resumo, parece que aprendi a fazer um”.

É notável que essa preocupação de Thiago com o possível resultado do seu texto é um dizer que remete a uma voz pedagógica, escolar que, segundo Street (2014, p.133), compreende o letramento e, principalmente, a escrita, como um processo de “pedagogização”, isto é, o foco está no texto enquanto produto, nas convenções de escrita que, por sua vez, determinam se o texto está certo ou errado. Diante disso, pode-se dizer que o aluno Thiago, embora demonstre uma melhor compreensão da escrita do resumo nesse momento de reescrita, sua reflexão, diferente da reflexão apresentada por Isabela, não problematiza os sentidos de escrita do gênero, mas se limita a uma concepção apoiada nas convenções de escrita.

É possível dizer que a experiência de letramento anterior do aluno tenha considerado a escrita somente sob essa concepção, por isso a preocupação dele em (E3) e em (E10) no resultado do seu texto, na aprovação da escrita, conforme declara: “Eu espero que este trabalho que fiz esteja **certo**”; “Se minha ideia estiver **errada**, pretendo aprender o jeito **certo**”; “E ainda nem sei se tá **certo**”. O Ethos dito apresentado pelo aluno após a reescrita do resumo, converge com o Ethos dito revelado por ele na primeira escrita do gênero, uma vez que, em ambas situações, Thiago ressaltou o olhar para os erros ou acertos de escrita do seu texto.

Joaquim, diferente de Isabela e Thiago, demonstrou uma inquietação maior em relação à escrita do seu resumo, assemelhando-se também ao modo como se apresentou na primeira versão do texto. O aluno mostrou-se com dificuldades de escrita, mesmo após a discussão e caracterização do resumo acadêmico realizada em sala juntamente com a professora. Essa situação pode ser observada no enunciado seguinte:

(E11)

[...] Após a explicação da professora pareceu que a atividade seria mais fácil, qual o quê? Não foi. Passei alguns minutos com o papel em branco em minha frente sem saber como iniciar, como fazer para condensar em 200 ou 300 palavras todo o capítulo escrito por Irandé Antunes [...] após alguns minutos comecei a rabiscar alguma coisa no papel, e depois de alguns minutos [...] **estava eu mais uma vez estancado de novo. Alguns suspiros depois consegui continuar a escrever mais alguma coisa e chegar a uma finalização. Não sei se ficou muito bom [...] uma sensação de que ficou a desejar tomou conta de mim.**

(Diário de Joaquim, dia 4/10/14 – Registro sobre a reescrita do Resumo).

Ao discorrer sobre a reescrita do seu Resumo, Joaquim constitui um Ethos dito que enfatiza uma informação pertinente sobre seu processo de escrita: a dificuldade de produzir o gênero na caracterização própria do contexto acadêmico. Embora a professora tenha aprofundado a discussão do resumo acadêmico, refletindo sobre a maneira de construí-lo, é possível observar que, para Joaquim, a compreensão dele não demonstra ter sido tranquila, “mais fácil”, mesmo depois da explicação da professora Letícia, como ele afirma: “[...] Após a explicação da professora pareceu que a atividade seria mais fácil, qual o quê? Não foi”. O aluno, desse modo, relata sobre o conflito que sente, enfatizando, mais uma vez, sua postura diante do processo de escrita do Resumo, como declara: “[...] estava eu mais uma vez estancado de novo”.

Pode-se dizer, a partir disso, que Joaquim reifica essa dificuldade porque, provavelmente, depois de muitos anos sem estudar, como salientou anteriormente no diário em (E4), ele ainda está se readaptando ao ambiente acadêmico e, principalmente, ao processo de escrita dos gêneros acadêmicos, inclusive da escrita do gênero resumo. Por conta disso, não produz o texto conforme almeja e demora um pouco mais no seu processo de escrita, como ele destaca: “Alguns suspiros

depois consegui continuar a escrever mais alguma coisa e chegar a uma finalização”. Além disso, o Ethos dito construído de Joaquim nesse enunciado põe em questão uma condição de dúvida que permeia o dizer do aluno, quando ele se autoavalia a respeito do que reescreveu sobre o resumo. Joaquim revela um sentimento de incompletude na realização do texto, como declara: “Não sei se ficou muito bom [...] uma sensação de que ficou a desejar tomou conta de mim”. O aluno realiza o texto, mas preocupa-se com o modo como o texto foi produzido por ele.

É interessante destacar, no entanto, que esse Ethos dito apresentado por Joaquim em relação à reescrita do resumo não significa que ele tem um conflito relacionado à escrita do gênero pelo fato de que não sabe escrever ou porque tem a falta de um conhecimento formal no que se refere à escrita. De acordo com Bakhtin (2011), os sujeitos passam por esses conflitos porque não são experientes no uso da escrita de determinada esfera de comunicação. Segundo esse autor, todo e qualquer gênero é um comportamento social e, como tal, pressupõe uma experiência de interação, de adaptação à escrita para que o sujeito, então, apropriasse desse gênero de forma efetiva. Considerando o ponto de vista bakhtiniano, pode-se dizer que Joaquim demonstra dificuldade na escrita das duas versões porque ainda está se familiarizando com o gênero. A semelhança entre o Ethos dito que apresentou em (E4) e o Ethos dito que apresenta aqui em (E11) demonstra ser parte do processo de adaptação do aluno em relação às práticas de escrita próprias do contexto acadêmico que, neste caso, é o Resumo acadêmico.

Nesse processo de reescrita dos alunos, é importante explicar que Isabela, Thiago e Joaquim passam por diferentes momentos de construção e apresentação do Ethos, através dos quais se apresentam de três modos: primeiro, eles se mostram seguros e com domínio da escrita do gênero resumo (Ethos prévio); segundo, ao relatar sobre suas primeiras experiências de escrita do gênero, eles demonstram dúvidas e pouco domínio acerca da composição do resumo (Ethos construído); e, terceiro, por meio das discussões realizadas em sala de aula, juntamente com a professora, Isabela, Thiago e Joaquim apresentam, efetivamente, uma compreensão e aprendizagem do resumo acadêmico, refletindo sobre a constituição gênero, embora persistam ainda conflitos no processo de escrita deles (Ethos dito).

É válido salientar, no entanto, que esse conflito não é porque os alunos não compreenderam a discussão e caracterização sobre o gênero resumo acadêmico.

Esse conflito faz parte do processo de reconstrução e construção da escrita acadêmica. Ele acontece não apenas por conta de uma incompreensão, mas também por causa do processo de adaptação dos alunos às práticas de escrita nas quais se encontram. Ainda que Isabela, Thiago e Joaquim tenham vivenciado experiências outras de escrita do gênero resumo, isso não significa que eles dominem a construção desse gênero no contexto acadêmico, tendo em vista que, segundo Bakhtin (2011 [1979]), um gênero varia conforme o contexto em que está inserido.

De acordo com Marinho (2010), esse encontro dos alunos com os gêneros acadêmicos não é uma experiência fácil, confortável, tranquila, principalmente porque pressupõe um “laborioso trabalho” (MARINHO, 2010, p. 370) de construção, de adaptação ao processo de escrita no contexto universitário. A partir disso, pode-se afirmar que a compreensão da constituição do gênero resumo acadêmico, após a discussão da professora, não é um processo fácil para os alunos, porém, aos poucos, vai constituindo sentido na prática deles, ainda que apresentem dificuldades durante a reescrita dos textos. Assim como na construção dos resumos, os alunos também apresentaram uma imagem de si de diferentes modos na construção da análise escrita do gênero folder, discutido no tópico seguir.

5.4 A discussão análise do gênero folder: o Ethos construído dos alunos

A proposta de escrita da análise do folder foi outra atividade solicitada aos alunos pela professora no dia 1/9/2014. Com base também nas discussões de Antunes (2005, p. 23-42), Letícia solicitou à turma a escrita da análise de um Folder, realizado pela empresa de fast food McDonalds, em agosto de 2014, intitulado “MC dia Feliz”. A escrita dessa análise foi uma atividade planejada e escolhida pela professora que, por sua vez, tinha o intuito de observar a compreensão dos alunos em relação às premissas apresentadas pela autora e, conseqüentemente, sobre as condições de produção, conforme registro na nota de campo: a análise do gênero folder foi solicitada com o objetivo de “observar o modo de compreensão dos alunos acerca das condições de produção do folder da McDonalds” (NOTA DE CAMPO, 1/9/14).

Para essa análise, a professora Letícia pediu aos alunos que realizassem uma apresentação de modo oral, discutindo sobre os sentidos produzidos na leitura

do folder, considerando as condições de produção. Além disso, eles tinham de correlacionar as discussões de Antunes (2005) com a análise que realizavam do gênero. Embora a proposta de escrita a respeito do folder se diferenciasse da proposta de escrita do gênero resumo, a atitude da professora em relação à discussão da análise foi semelhante à ação dela na discussão sobre o gênero resumo. Isto é, nesse evento de letramento, “a professora Letícia também conduziu a discussão do folder a partir das falas e compreensões dos alunos, partindo da análise que produziram” (NOTA DE CAMPO, 8/9/14).

Durante essa discussão, no entanto, na qual os alunos realizaram a apresentação oral, o posicionamento deles e, mais especificamente, de Isabela, Thiago e Joaquim, também se revelou de modo semelhante ao comportamento que apresentaram na discussão sobre o resumo. Assim que a professora solicitou a escrita da análise do folder aos alunos, eles demonstraram, inicialmente, terem compreendido a proposta de escrita orientada por ela, constituindo um Ethos prévio equivalente ao que constituíram diante da proposta de escrita do gênero resumo. Ou seja, os alunos apresentaram um Ethos prévio que indicava um conhecimento deles ou familiarização a respeito da produção de textos numa perspectiva discursiva (GERALDI, 1999; 2010) conforme a professora havia discutido em sala e como é possível observar na anotação de campo: “Letícia, no momento em que orientava a atividade de análise do folder, perguntou aos alunos se compreendiam o modo como realizariam tal análise ou se tinham dúvidas. Porém, os alunos não fizeram questionamentos e aparentaram saber como construiriam a análise” (NOTA DE CAMPO, 1/9/14).

Houve, porém, novamente um contraste entre o Ethos prévio dos alunos e o Ethos construído que revelaram durante as apresentações. O Ethos construído divergiu do Ethos prévio, uma vez que, em suas respostas, os alunos marcaram uma posição de desconhecimento acerca da escrita proposta por Letícia, isto é, eles não realizaram a análise do folder, considerando uma perspectiva discursiva de escrita, como será observado em (E12).

Além disso, os alunos também não discutiam sobre os aspectos do folder, considerando as condições de produção dele, ao contrário, eles abordavam as ideias sobre esse gênero com inadequações, observando, na maioria das vezes, os aspectos explícitos na materialidade do Folder em questão. Os alunos, então, atentavam-se para o que estava expresso na superfície do Gênero, mas não havia

uma reflexão crítica ou minuciosa sobre as condições de produção do folder, mesmo que eles apresentassem alguns aspectos referentes a elas, como é possível observar nas anotações de campo a seguir.

(E12)

A aluna Isabela, ao discutir sobre o folder, não apresenta uma análise contextualizada, mas apenas pontua ideias soltas. Ela faz referência apenas às ideias superficiais do texto. Ela responde sobre a análise que fez, dizendo que o folder é considerado um texto porque apresenta as seguintes características: **“foi escrito para o público de forma geral, para os adultos”**; “foi feito de maneira atrativa por causa das cores e para chamar a atenção”; e “para divulgar o trabalho da Apala”, campanha que fazia parceria com a empresa da McDonalds.

(Nota de campo da aula ocorrida no dia 8/9/14 – Discussão oral sobre a análise do gênero folder).

(E13)

O aluno Thiago, numa de suas falas sobre a análise que fez, respondeu que o folder **“foi feito para os consumidores de modo geral”**. A professora chamou a atenção do aluno para o fato de apresentar a “mesma lógica de Isabela”, quando fala das ideias do folder sem justificá-las. Mas, ainda assim, ele continuou dizendo que o folder tinha sido **“feito para um público jovem, infantil, geral”** e tinha o objetivo de fazer com que eles se tornassem consumidores. O aluno generaliza as ideias e não trata dos aspectos sociais que perpassam essas ideias.

(Nota de campo da aula ocorrida no dia 8/9/14 – Discussão oral sobre a análise do gênero folder).

(E14)

Joaquim, sentado um pouco mais no fundo da sala, também falou sobre a análise que fez do folder. Mas, do mesmo modo que os outros alunos, não realizou uma justificativa sobre os aspectos que apresentava do Folder. Disse que **“o texto é objetivo”** e **“não vê subjetividade no texto”**. A professora perguntou sobre o que ele queria dizer com objetividade e subjetividade do texto, mas o aluno dizia apenas que era objetivo porque **“dá pra entender as ideias, que elas são claras”** e era subjetivo “porque as ideias não ficavam pairando no ar”.

(Nota de campo da aula ocorrida no dia 8/9/14 – Discussão oral sobre a análise do gênero folder).

Com base nessas respostas de Isabela, Thiago e Joaquim, durante esse momento de apresentação e discussão da análise do folder, pode-se dizer que os alunos apresentam um Ethos construído que demonstra estar preso a uma repetição de ideias, que parecem óbvias, mas que não se caracterizam como uma reflexão

discursiva (STREET, 2014; SANTOS, 2007; KLEIMAN, 2010; GERALDI, 1999, 2010). Esse Ethos construído, portanto, dá-se novamente nessa maneira de responder (e apresentar) dos alunos (MAINGUENEAU, 2010) que, por sua vez, trazem marcas linguísticas de um discurso pouco familiarizado com a prática discursiva da escrita, e bastante próximo de uma concepção autônoma da linguagem.

À medida em que os alunos pontuam as ideias do folder, dizendo que é um texto realizado **“para o público em geral”**, **“para chamar a atenção”** ou **“é um texto objetivo, claro”**, sem esclarecer as ideias implícitas nas entrelinhas desse gênero, eles demonstram pouca compreensão em relação à proposta de escrita da análise solicitada pela professora e revelam um Ethos construído que se apresenta distante de uma experiência reflexiva sobre as razões de se escrever, para quem escrever, com que intenção escrever; em outros termos, longe das condições de produção (ORLANDI, 1999). Por meio da maneira de dizer e de responder, é possível dizer que os alunos constituem um Ethos construído que reproduz uma concepção autônoma do letramento, enfatizando apenas os aspectos estruturais.

De acordo com Bunzen (2010) e Kleiman (2012; 2007), essa é uma concepção de letramento propagada, na maioria das vezes, pela escola. As práticas de leitura e escrita, desse modo, são correlacionadas à competência ou à habilidade individual de cada sujeito durante a realização de atividades como, “responder perguntas oralmente ou por escrito, fazer um ditado, analisar um texto” (KLEIMAN, 2007, p.5). Além disso, conforme Bunzen (2010, p.107), a escola propõe uma ação reflexiva voltada, muitas vezes, para uma “linguagem objetivada, posta a distância, considerada um objeto estudável para si mesmo e em si mesmo”, fazendo com que os alunos não reflitam sobre a linguagem vinculada às práticas discursivas.

Ainda, sobre essa concepção de letramento autônomo, Street (2014, p. 131-132) explica que a apresentação do texto se limita à forma e “não problematiza seus sentidos e conteúdo”. Isso ocorre, no entanto, porque, na maioria das vezes, os sujeitos são condicionados, desde a época escolar, a “colocar a língua na lousa como uma técnica” que, por sua vez, objetifica o processo de aprendizagem da escrita e reduz o papel do “falante/leitor” a uma posição passiva de identificação e repetição. Kleiman (2010; 1993), nesse sentido, ressalta que esse é um modelo de escrita bastante dicotomizado na escola, no qual o aluno realiza identificações no texto, mas não reflete sobre os significados que nele se constituem.

Sendo assim, pode-se dizer que o Ethos construído dos alunos, nessa discussão do folder, não se apresenta de forma aleatória, mas revela uma concepção de escrita, possivelmente, vinculada à perspectiva de escrita dicotomizada pela escola. Os alunos, então, realizam a análise do gênero, fazendo identificações das ideias no texto sem problematizar os significados que perpassam sua construção. Por esse motivo, observa-se que a reflexão dos alunos sobre as condições de produção do folder se apresenta de forma divergente em relação à reflexão de escrita proposta pela professora.

Embora a professora Letícia tenha discutido em suas primeiras aulas sobre a importância de se refletir sobre essas condições de produção, com base nas leituras discutidas em sala, percebe-se que os alunos, na discussão da análise, demonstraram certo estranhamento ou inexperiência acerca dessas condições de produção. Isto é, diante dos questionamentos de Letícia sobre a constituição de sentidos (quem diz, para quem diz, por que diz) que perpassam a construção do gênero folder da McDonalds, os alunos constituíram um Ethos construído de dúvida e oscilação, no qual transpareceram dificuldades e incompreensão na explicação sobre tais condições de produção. Esse posicionamento dos alunos pode ser ilustrado no enunciado seguinte:

(E15)

Professora: /.../ Então' quem disse" (+) Ou quem diz" (+) Quem é que está dizendo nesse texto aí" (+)

Aluno João: Aparentemente aqui é a Apala,

Professora: É a Apala" (+) Por que você acha que é a Apala' João"

Aluno João: ((o aluno silencia))

Alunos: É a McDonalds,

[[ou é a Apala"

Aluno João: Não sei, (+)(+) Peraí' eles fizeram passar que é a Apala'

Professora: /.../ Como é que vc tem tanta certeza"

Aluno João: é que:: eu li aqui, ((risos do aluno))

Professora: Olha' localiza a ideia no texto' mostra essa ideia no texto, justifica essa ideia' certo" (+)... Então' vamos lá' João" (+) O que é que tem no texto (+) que lhe dá essa certeza de que é a Apala"

Aluno João: ((fica em silêncio por um longo instante)) /.../ Pra mim é a Apala que tá tá falando aqui,

Professora: Quem é que aparece na página inicial" /.../ entre a Apala e a McDonalds quem é que está em evidência"

Alunos: O Mc,

[[Acho que a McDonalds,

Professora: Então (+) essa confusão que a gente faz para identificar a autoria do texto é GRATUITA"

Alunos: ((silenciam))...

[[não! acho que não!

(Gravação realizada no dia 8/9/14 – Transcrição do momento de discussão da análise do Gênero Folder).

É interessante ressaltar, desse modo, que, nessa discussão do folder, os alunos apresentam mais que uma incompreensão a respeito das condições de produção do folder. Percebe-se, principalmente, a ausência de domínio em relação à escrita acadêmica numa prática discursiva ou, ainda, uma inexperiência no uso e discussão dos gêneros nesse contexto como enunciados “concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261) que, por sua vez, refletem e refratam condições e significações sociais e específicas. As identificações e repetições sem uma reflexão discursiva, realizadas pelos alunos em relação à análise do folder, demonstram, por meio da observação do Ethos construído, que eles desconhecem as práticas de letramento acadêmico e, conseqüentemente, a produção de texto nesse contexto, a qual prioriza reflexões mais complexas, isto é, próprias do contexto cultural acadêmico. Nesse sentido, é bastante compreensível que os alunos apresentem dificuldades, principalmente nesses primeiros momentos de experiência do contexto acadêmico.

É possível perceber essa situação porque, em (E15), quando a professora questiona os alunos sobre a análise, buscando aprofundar a discussão do folder com base nas condições de produção de texto, conforme o enunciado: “Então, quem diz?”; “Quem é que está dizendo nesse texto?”; “Localiza a ideia no texto?”; “Por que você acha que é a Apala?”; “Como é que você tem tanta certeza?”, os alunos constituem um discurso com hesitações, oscilações, isto é, eles revelam um Ethos construído que sugere dúvidas, desconhecimento de aspectos mais amplos da escrita (condições de produção), do contexto que a envolve, neste caso, o contexto que envolve o folder em questão, como é possível observar em (E15): “Aparentemente aqui é a Apala”; “É a McDonalds ou é a Apala?”; “Não sei. Pera aí.”; “Acho que é a McDonalds”. Os alunos, então, até localizam esses aspectos, quando a professora os questiona, mas a reflexão sobre eles não é aprofundada.

Santos (2007; 2015) afirma ser importante perceber que as dificuldades dos alunos em relação à escrita de textos na universidade revelam a ausência de práticas de produção de textos sob uma perspectiva discursiva e a incidência da concepção estruturalista que embasa outras práticas de ensino nas quais esses

alunos estão inseridos. Os alunos, desse modo, ao ingressarem no contexto acadêmico, trazem uma concepção de escrita reduzida, fragmentada e “monológica” (SANTOS, 2015, p. 134) que, por sua vez, contribui não somente para uma falta de domínio deles em relação à produção dos gêneros acadêmicos, como também para o distanciamento de uma reflexão crítica sobre o uso desses gêneros num contexto mais amplo, isto é, na própria realidade dos alunos.

Diante disso, é possível dizer que esse Ethos construído dos alunos na discussão da análise do Folder evidencia o desconhecimento deles sobre as práticas de escrita acadêmica que, de acordo com Lillis (1999, p. 2), são práticas do “mistério”. Essa situação também pôde ser comprovada a partir da observação dos diários realizados pelos alunos sobre o primeiro momento de escrita da análise do folder. É importante mencionar que esses diários foram realizados após a discussão da professora em sala sobre o folder.

O Ethos dito que os alunos constituíram nos seus diários, portanto, revelou que a maneira de responder deles (em sala de aula) não é fruto meramente de uma simples incompreensão, como já foi mencionado, mas tem uma relação com as experiências anteriores de letramento que, possivelmente, não os direcionavam a uma reflexão sobre a prática discursiva de escrita. O Ethos dito que constituíram nos diários, então, convergiu com o Ethos construído que revelaram na apresentação oral da análise do folder, como é possível observar nos enunciados apresentados em 5.4.1.

5.4.1 Primeira escrita da análise do folder: a constituição do Ethos dito dos alunos

Nesse primeiro registro sobre a escrita da análise do gênero folder, Isabela e Joaquim relataram suas experiências de escrita, compartilhando não apenas o momento de discussão em sala, mas também às dificuldades que sentiram durante a primeira escrita dessa análise. Thiago, porém, não registrou esse momento no diário, talvez porque se sentiu sobrecarregado de atividades a cumprir e não teve tempo disponível, porém cumpriu todas. Em razão disso, para este momento, seguem, respectivamente, os registros dos diários de Isabela (E16) e Joaquim (E17).

(E16)

Bem, eu fiquei bastante surpresa com as possibilidades de discussão que surgiram em sala de aula, a partir desse Folder [...] Mas quando chega o tal momento de fazer a análise, bate o branco geral [...] fui tentar começar a fazê-la, juntando as dicas dos colegas nas aulas, as da prof. [...] estava certa de que sabia como fazer, mas de novo não sabia transformar pensamentos em palavras. Quando consegui fazer isso, organizar tudo, eu já estava morta de cansada. [...] eu realmente tinha trabalhado duro para chegar aquele resultado [...] não pude registrar o quanto me senti “feliz” [...], mas já soube pela prof. que terei de refazer a análise do mesmo Folder. Saí da aula chateada não com a prof. claro, mas comigo, talvez com a sensação de tempo perdido [...].
(Diário de Isabela, dia 10/9/14 – Registro sobre a análise do folder).

Analisando as declarações de Isabela, é possível notar que a aluna, já de início, constitui um Ethos dito que oferece uma primeira informação significativa sobre ela, acerca do momento de discussão realizado sobre as condições de produção do folder: a surpresa (ou a admiração) que sentiu com o fato de essa discussão ter mostrado ângulos diversificados sobre o Folder ou, possivelmente, sobre o modo de analisá-lo: “Bem, eu fiquei bastante surpresa com as possibilidades de discussão que surgiram em sala de aula, a partir desse folder”. A aluna, desse modo, demonstra que a discussão em sala teve um caráter de novidade para ela, como se naquele momento tivesse conseguido desvelar certos sentidos acerca do folder que antes, provavelmente, ela não conseguia perceber ou os desconhecia.

Pode-se confirmar tal situação quando ela reconhece que ficou surpresa com as possibilidades de compreensão do folder no decorrer da aula. Esse reconhecimento é um dado significativo porque evidencia a compreensão da aluna sobre o caráter polifônico do texto, como também permite a aluna uma correlação com temas discutidos anteriormente na disciplina, como concepções de texto, linguagem, interação. Assim, na prática pedagógica a professora realiza a integração/ vínculo/ relação entre teoria e prática.

De acordo com Lillis (1999, p. 1), esse desvelamento de sentidos ou de “mistérios,” discutido implicitamente pela aluna, tem uma relação importante com a forma de atuação do professor, uma vez que a prática dele pode encobrir ou desvelar esses mistérios de escrita para os alunos. Segundo a autora, então, esse desvelar dos sentidos ocorre quando o professor, em sala de aula, não se pauta simplesmente na explicação formal (ou estrutural) da escrita ou dos gêneros, mas,

para além disso, explicita os motivos (significados) pelos quais são escritos e a relevância do seu uso, levando em consideração a maneira como os alunos produzem seus textos.

A partir disso, pode-se dizer que essa surpresa ou admiração relatada por Isabela em relação à discussão do folder, supostamente, ocorreu porque a professora Letícia discutiu (desvelou) os mistérios da escrita acadêmica, da análise do gênero; em outras palavras, a professora explicitou, com a colaboração dos alunos, as condições de produção do folder, os sentidos que o constituía, o seu uso, permitindo possibilidades de compreensão. Por conta disso, Isabela enfatiza sua admiração sobre tal discussão: “[...] fiquei **bastante** surpresa com as possibilidades de discussão que surgiram em sala [...]”.

É interessante perceber, ainda, que mesmo a aluna, por meio do Ethos dito, tenha revelado essa surpresa, esse Ethos também ativa outra informação importante sobre ela: a enorme dificuldade que sentiu na organização das ideias para produzir a primeira escrita da análise, conforme declara: “Mas quando chega o tal de fazer a análise, bate o branco geral”. De início, ao falar sobre sua surpresa em relação à discussão do folder, Isabela apresenta um Ethos dito que permite entender que a aluna parece estar ciente ou segura de como poderá escrever na análise, mas, no momento de produzir seu texto, ela revela um Ethos dito que aponta para uma insegurança e até certa frustração sentida por ela, uma vez que não consegue contextualizar sobre as ideias acerca do folder e, conseqüentemente, trazê-las para escrita, como afirmou em (E16).

É possível notar, porém, que essa maneira de se apresentar de Isabela diante da escrita, no momento em que precisa articular suas ideias para produzir seu texto, não é uma situação nova ou que aconteceu somente durante a realização da análise do folder. Ao trazer a expressão “de novo”, em (E16), a aluna sugere que essa situação (de não “saber transformar os pensamentos ou ideias em palavras”) já aconteceu em outro momento e se repete novamente, apesar de não especificar o porquê dessa repetição. Todavia, é possível inferir que essa dificuldade da aluna se repete porque, talvez, ela não tenha tido uma experiência de produção textual ou de escrita do gênero como meio de reflexão, no qual há possibilidades de se problematizar os diversos sentidos que nele se estabelecem.

Pode-se dizer, assim, que Isabela, por meio do Ethos dito, não indica apenas uma insegurança (ou incompreensão) dela na produção da análise, mas novamente

sinaliza para uma falta de prática em analisar o gênero, nesse caso o folder, fazendo uma reflexão sobre suas condições de produção, algo que, provavelmente, não fazia em experiências anteriores³⁸ de produção de texto. A aluna, através do Ethos dito, confirma o Ethos construído que apresentou em sala de aula, durante a discussão oral do folder.

Ao falar da escrita da análise, então, Isabela demonstra certo conflito, tendo em vista que refletir sobre as condições de produção desse gênero não foi algo simples ou tranquilo para ela, mas muito cansativo, como ela afirma: “Quando consegui fazer isso, organizar tudo, eu já estava morta de cansada. Eu realmente tinha trabalhado duro [...]”. Esse conflito, por um lado, embora não a impeça de sentir satisfação pela análise que produziu: “Não pude registrar o quanto me senti “feliz” [...]”, por outro, a faz sentir-se chateada consigo própria, quando é informada que terá de reescrever a mesma análise, depois de todo esforço: “mas já soube [...] que terei de refazer a análise [...] Saí da aula chateada [...], mas comigo. Talvez com a sensação de tempo perdido”. É importante destacar, no entanto, que essa chateação da aluna não se caracteriza como um comportamento involuntário.

De acordo com Marinho (2010, p. 371), geralmente, quando os alunos são impelidos a refletir sobre suas escritas, não consideram “o fato de ser razoavelmente natural” que não apresentem de imediato um bom domínio dos gêneros acadêmicos. Em virtude disso, muitas vezes, propagam discursos nos quais se autodiscriminam ou depreciam suas escritas, pois acreditam que “deveriam saber” como realizá-las (MARINHO, 2010, p. 371), mas não sabem.

Pode-se dizer, conforme essa argumentação, que Isabela se apresenta inconformada consigo mesma e, conseqüentemente, com sua escrita, provavelmente, porque, ao terminar a análise do Folder, acreditou que tinha realizado conforme a orientação da professora. Porém, ao descobrir que teria de refazê-la, autodescriminou-se: “Saí da aula chateada [...], mas comigo [...] Talvez com a sensação de tempo perdido”, e não considerou sua inexperiência e adaptação no processo de escrita acadêmica ou de produção de textos no contexto universitário.

³⁸ No questionário de caracterização, Isabela não comenta em suas respostas sobre possíveis reflexões realizadas nos textos que produzia na escola. A aluna afirmou ter produzido redações, indicadas pela professora, apenas para obtenção de nota.

As dificuldades e frustrações demonstradas por Isabela, no momento de produção da análise do folder, são aspectos apresentadas também por Joaquim que também fez registros sobre si no seu processo de escrita, conforme é apresentado no enunciado seguinte:

(E17)

Esse foi o segundo trabalho que foi preciso condensar as ideias **e como disse da primeira vez já faz algum tempo que não escrevo e leio [...] sinto certo desconforto e travamento para que as ideias sejam colocadas no papel** e quais palavras utilizar. **A dificuldade existe e é bem grande, às vezes dá até vontade de não fazer, mas [...] me vejo continuando. Mesmo com essa dificuldade, acredito que com a prática de ler e escrever com o tempo isso tenda a melhorar**, pelo menos é o objetivo que pretendo alcançar.

(Diário de Joaquim, dia 15/9/14 – Registro sobre a análise do folder).

As declarações de Joaquim sobre a escrita da análise trazem, também, a constituição de um Ethos dito do aluno semelhante ao Ethos dito de Isabela. Isto é, os alunos apresentam Ethos que se correlacionam. Ao falar sobre seu momento de produção textual, inicialmente, Joaquim, através do Ethos dito, retoma uma ideia sobre si, apresentada anteriormente no seu processo de produção do resumo acadêmico: as dificuldades que sentiu durante a escrita decorrem do tempo que ficou sem produzir textos. Por conta desse aspecto, ele afirmou ter dificuldades para articular as ideias relacionadas ao folder: “E como eu disse da primeira vez já faz algum tempo que não escrevo e leio [...] sinto certo desconforto e travamento para que as ideias sejam colocadas no papel [...] a dificuldade existe e é bem grande”. Apesar de esse aspecto ser importante para se compreender as dificuldades apresentadas pelo aluno (o desconforto e travamento que sente para colocar as ideias no papel), é importante esclarecer que ele não é único, tendo em vista que Joaquim, ainda que tenha vivenciado experiências no contexto acadêmico³⁹, ingressa em práticas de letramento acadêmico específicas do Curso de Letras, o que implica um processo de adaptação do aluno às práticas de letramento exigidas nesse curso.

³⁹ O aluno possui graduação em Administração, conforme afirmou no questionário de caracterização.

Joaquim, de início, não demonstra perceber isso, mas, por meio do Ethos dito, ele demonstra compreender que as dificuldades que sente, no momento de produzir a análise, estão relacionadas, principalmente, ao desconhecimento dele em produzir gêneros específicos do Curso de Letras, com reflexões discursivas sobre o texto que se diferenciam das reflexões de escrita que, possivelmente, realizou na graduação em Administração. Ao dizer que “a dificuldade existe e é bem grande, às vezes dá até vontade de não fazer”, pode-se dizer que o aluno sinaliza para a intensidade dessa dificuldade que expressa ao escrever seu texto, sugerindo como um dos motivos a inexperiência em produzir análises textuais, neste caso, a análise do gênero folder.

É interessante discutir, a partir dessa fala de Joaquim, a necessidade de se observar que a dificuldade afirmada pelo aluno evidencia que a escrita acadêmica ou dos gêneros acadêmicos, nos momentos iniciais de formação, não é uma experiência subentendida por eles (LILLIS, 1999; FIAD, 2011), ainda que tenham participado de outras práticas de letramento em outros contextos ou “domínios” de atuação (BARTON, 2000, p. 168). Segundo Bakhtin (2011), há uma diversidade de gêneros discursivos nos diferentes campos de atividade humana. Por esse motivo, é importante considerar que os sujeitos, embora dominem a língua, podem sentir dificuldades na forma de conduzir os gêneros de uma dada esfera de comunicação devido à falta de prática em moldá-los (BAKHTIN, 2011 [1979]) conforme o uso dessa esfera.

Essa discussão, portanto, permite compreender que a dificuldade enfatizada por Joaquim (e também apresentada por Isabela) não equivale a um desconhecimento da língua, mas justamente a essa ausência de prática no uso dos gêneros (e de reflexões discursivas sobre o gênero) das práticas de letramento da esfera acadêmica, especificamente, do Curso de Letras. Essa realidade de Joaquim, pode-se dizer, demanda familiarização dele com os usos do gênero nesse contexto para que, então, possa efetivamente praticá-los.

Nesse sentido, é interessante perceber que Joaquim, ainda por meio do Ethos dito, indica a necessidade de prática de escrita do gênero como um fator importante que, possivelmente, o ajudará a reverter as dificuldades de escrita, como declara: “Mas [...] me vejo continuando. Mesmo com essa dificuldade, acredito que com a prática de ler e escrever com o tempo isso tenda a melhorar [...]”. Essa posição de

Joaquim sugere que ele reconhece que se trata de um processo a familiarização com as práticas de escrita acadêmica.

Considerando, então, o Ethos dito apresentado por Joaquim e Isabela, é válido salientar que a entrada na universidade não garante que os alunos estejam “prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige” (ZAVALA, 2010, p. 72) ou, em outras palavras, não significa que estão aptos para ler e produzir os textos solicitados na academia. De acordo com Zavala (2010, p.72), dizer que esses estudantes compreendem as práticas de letramento acadêmico, assim que ingressam na universidade, é desconsiderar os diferentes modos ou maneiras de “pensar, atuar, valorizar e falar” que eles trazem de outros contextos para o contexto universitário. Em virtude desse aspecto, ela defende que, ao chegar à universidade, “não há garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições” (p. 72), tendo em vista que os diferentes modos de pensar e atuar de cada sujeito estão correlacionados ao contexto em que estão inseridos. Marinho (2010, p. 383), nesse sentido, afirma que a simples aprovação no vestibular não garante uma prática efetiva da escrita no contexto universitário. Para ela, essa é uma visão confusa e equivocada sobre os alunos que ingressam na universidade, uma vez que o aluno ainda não se socializou (ou interagiu) com as práticas de escrita acadêmica.

Através dos posicionamentos de Isabela e Joaquim, é possível dizer que esses aspectos apresentados pelas autoras podem ser confirmados a partir desse Ethos dito constituído pelos alunos (e também do Ethos construído apresentado em sala), tendo em vista que eles novamente (na produção da análise do gênero folder) se apresentam de maneira semelhante à forma como se apresentaram no momento de produção do resumo. Isto é, os alunos demonstram não ter domínio com a produção de textos acadêmicos e, principalmente, com o processo de contextualização da escrita, aspecto que, por sua vez, é necessário na construção de análises de textos acadêmicos.

É relevante discutir, desse modo, que essa maneira de agir dos alunos na discussão do folder e, conseqüentemente, na compreensão deles em relação à construção da análise, novamente começou a ser modificada e repensada a partir da atuação e mediação da professora ao longo da discussão que se aprofundava sobre a caracterização e uso desse gênero. Assim como fez na discussão sobre a produção do gênero resumo, a professora Letícia realizava reflexões com os alunos

sobre a análise, trazendo perguntas a respeito do folder e convocando os alunos a pensar também sobre esses questionamentos.

Nessa interação com eles, a professora não somente retomava as explicações sobre as condições de produção de texto, correlacionando-as com as discussões de Antunes (2005, p. 23), como também, aos poucos, contextualizava as ideias que os alunos apresentavam sem uma reflexão criteriosa acerca do folder (como foi observado em E12, E13 e E14). Isto é, para os alunos, essas ideias demonstravam estar precisas, objetivas e, em virtude disso, parecia não haver uma necessidade em discuti-las com maior aprofundamento (reflexão). Foi possível observar essa situação no enunciado a seguir, que ilustra um dos momentos em que o aluno Joaquim convoca a professora para apresentar os questionamentos sobre sua análise e a maneira como compreendeu o folder.

(E18)

Aluno Joaquim: /.../ eu tenho um questionamento pra fazer (+)

Professora: Diga Joaquim,

Aluno Joaquim: Eu não vi essa subjetividade no texto durante a: análise, (+) eu eu, acho que o texto é objetivo, (+)

Professora: E o que é ser objetivo pra você”

Aluno Joaquim: se levarmos em consideração que oo (+) o texto está numa cadeia de Fast Food, eu não vejo essa:: subjetividade no texto não, (+) eu acho que o texto é objetivo,

Professora: Deixa eu provocar você (+) Dá pra gente pensar num texto sem subjetividade”

Aluno Joaquim: ((o aluno silencia))

Professora: Primeiro’ (+) o que você entende por subjetividade”

Aluno Joaquim: (fala incompreensível) (+) eu acho que mexe mexe com o texto TODO /.../ é quando as ideias ficam pairando no ar,

Professora: Eu acho que tá:: havendo um pouco de incompreensão sobre o que é subjetividade, não é”

Aluno Joaquim: Pode ser, (+) É mesmo,

Professora: Então’ (+) em TODO e qualquer texto’ HÁ marcas de subjetividade’ HÁ marcas das ideias de quem falou /.../ A pessoa deixa marcas no texto que nos permitem construir alguns sentidos(+) nessa construção do texto’ nessa expressão de subjetividade’ você pode fazer um texto em que:: as ideias sejam colocadas de forma bastante simplificadas é é (+) por conta do tamanho do texto, então’ tem essa ideia de objetividade, (+) mas isso não quer dizer que o texto não tenha subjetividade’ entendeu”

Joaquim: Entendi entendi’ professora,

(Gravação realizada no dia 8/9/14 – Transcrição do momento de discussão da análise do gênero folder).

É interessante destacar que, nesse momento, o aluno apresenta um Ethos construído que demonstra não somente uma incompreensão sobre os significados de subjetividade e objetividade, como, possivelmente, nessa incompreensão reitera uma posição vinculada à uma concepção reduzida de escrita, na qual o processo de interpretação textual (neste caso, do folder) “estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto” (KLEIMAN, 2012, p.22), isto é, a interpretação não depende de uma reflexão ou contextualização, mas prende-se à estrutura do texto, aos aspectos explícitos do texto. Joaquim, desse modo, afirma que o texto é “objetivo”, mas não justifica, não contextualiza as ideias do folder (“Eu não vejo essa subjetividade no texto não! Eu acho que o texto é objetivo”).

Esse Ethos construído apresentado pelo aluno também pode ser correlacionado com outro momento da turma, no qual a professora fazia questionamentos sobre “quem tinha realizado o folder” e “com qual intenção tinha realizado”, e os alunos da turma apresentavam uma interpretação sobre o texto, na qual a linguagem contida nele era “objetivada” (BUNZEN, 2010, p. 107), isto é, considerada um objeto de reflexão em si mesma e para si mesma.

Os alunos, desse modo, respondiam que o texto havia sido elaborado pela McDonalds, porém não apresentavam uma “reflexão crítica” (LIBERALI, 1999) que explicasse o motivo pelo qual ele foi realizado (ou com qual intenção tinha sido realizado). Isto é, mais uma vez, os alunos apresentavam a ideia, no caso, a empresa responsável pela produção do folder, mas não justificavam ou contextualizavam sobre a intenção (os sentidos) da empresa na realização desse gênero. Essa situação, portanto, permitiu observar também uma concepção restrita dos alunos em relação à produção de um texto.

A professora, desse modo, ao reconhecer essa maneira de responder dos alunos, procurava orientá-los para uma compreensão de que “o texto não se constrói com palavras soltas’ com ideias soltas’ o texto se constrói com ideias coerentes e coesas /.../ o texto é uma prática discursiva /.../” (GRAVAÇÃO, 8/9/14). É pertinente destacar, assim, que esse posicionamento da professora a respeito da produção do texto ou, pode-se dizer, das práticas de letramento dos alunos, considera a escrita atrelada ao contexto deles, como uma prática situada (FIAD, 2011). Segundo Barton e Hamilton (2000, p.7-8), preocupar-se com o letramento a partir dessa concepção é se importar não somente “com o que as pessoas fazem com letramento”, mas também com a maneira como pensam e falam sobre o letramento, sobre o modo

como a escrita tem sentido em sua realidade. Partir dessa concepção, conforme os autores, é considerar que as práticas de letramento estão associadas ao contexto social dos sujeitos e são práticas situadas.

Pode-se dizer, nesse sentido, que nas discussões em sala, a professora Letícia, nos momentos em que os alunos apresentavam uma concepção restrita a respeito da escrita acadêmica, preocupava-se em ampliar a reflexão deles, convocando-os a pensar sobre a escrita; sobre os sentidos que nela se estabeleciam, não como neutros, mas relacionados ao contexto de produção. Neste caso, ela buscava explicar aos alunos que os sentidos, as ideias que eles apresentavam do folder em questão estavam relacionados ao contexto de produção deles (quem os disse e como disse).

A partir desse posicionamento da professora, dos seus questionamentos, mediação e reflexão, foi possível observar que os alunos começaram a apresentar outra percepção de escrita e, conseqüentemente, de escrita acadêmica. Pode-se dizer, assim, que um dos motivos para essa outra percepção dos alunos está relacionada às perguntas que a professora realizava em sala que motivavam os alunos a uma reflexão sobre o modo como estavam produzindo seus textos acadêmicos, como é possível observar no enunciado disposto em (E18), momento no qual a professora constrói com o aluno Joaquim uma reflexão sobre as ideias que ele apresentou acerca do folder (“E o que é ser objetivo pra você?”; “Dá pra gente pensar num texto sem subjetividade?”; “O que você entende por subjetividade?”).

Essa percepção dos alunos pôde ser confirmada, também, a partir do Ethos dito que constituíram nos diários acerca do segundo momento de escrita da análise do folder, após as observações e reflexões discutidas pela professora em sala. A constituição desse Ethos pode ser observada, então, no tópico subsequente, a partir dos registros de Isabela, Joaquim e Thiago.

5.4.2 A reescrita da análise do folder: a reconstrução do Ethos dito dos alunos

Nesse momento de reescrita, Thiago realizou registros sobre sua experiência de produção do texto, como também Isabela e Joaquim. É interessante perceber, a partir dos enunciados, que, um pouco mais do que Isabela, os alunos Joaquim e Thiago mencionam nos seus relatos a atuação da professora, demonstrando uma

melhor compreensão sobre o processo de escrita da análise do folder, a partir das observações discutidas com ela.

(E19)

Minha análise precisava de ajustes, era necessário rever pontuação, concordância e outras coisas mais. **Fiquei satisfeita com o resultado, pois foram erros por falta de atenção [...]** Minha nota foi 2,0 e a atividade valia 3,0. **No início fiquei muito preocupada com as notas nessa disciplina [...]** principalmente por ter sido reprovada nessa disciplina por outra professora, **mas confesso que teve seu lado bom, pois caso eu tivesse sido aprovada eu não saberia por onde começar a fazer um Resumo por exemplo, olharia esse Folder da Mec Donalds e não saberia interpretar o contexto [...]** Eu seria apenas um leitor funcional que lê apenas o que foi dito e não enxerga as possibilidades de interpretação [...]. **Gostei muito dessa experiência.**

(Diário de Isabela, dia 26/10/14 – Registro sobre a reescrita da análise do folder).

Ao relatar sobre sua experiência de reescrita da análise do folder, Isabela, através do Ethos dito, revela inicialmente não apenas uma satisfação em relação ao texto que produziu, mas também um reconhecimento de que seu texto necessitava de orientações, como afirma: “Minha análise precisava de ajustes, era necessário rever concordância e outras coisas mais. Fiquei satisfeita com o resultado [...]”. A aluna, desse modo, já se diferencia da maneira como se apresentou no primeiro momento de escrita da análise do folder, em (E16), no qual demonstrava certa frustração na realização do texto, como declarou: “Mas quando chega o momento de fazer a análise, bate o branco geral [...] fui tentar começar a fazê-la, mas de novo não sabia transformar pensamento palavras”. Ainda, essas declarações no diário também assinalam para uma preocupação da aluna em relação ao seu desempenho na disciplina de Leitura e Produção de Textos, uma vez que ela passou por uma reprovação no primeiro momento em que a cursou: “No início fiquei muito preocupada com as notas nessa disciplina [...] principalmente por ter sido reprovada nessa disciplina por outra professora”. Por meio desse Ethos dito, é possível perceber que a reprovação anterior na disciplina não é entendida como uma experiência negativa por Isabela, uma vez que, ao repetir a disciplina, conseguiu obter compreensões sobre a escrita acadêmica que antes não havia conseguido, como ela salienta: “confesso que teve seu lado bom, pois caso eu tivesse sido

aprovada eu não saberia por onde começar a fazer um Resumo por exemplo, olharia esse Folder da McDonalds e não saberia interpretar o contexto [...]”.

Essa declaração de Isabela coloca em questão, ainda que implicitamente, que as orientações da professora foram relevantes para sua familiarização com a escrita dos gêneros em questão, bem como com a maneira de refletir sobre eles (“caso eu tivesse sido aprovada **eu não saberia por onde começar** a fazer um Resumo por exemplo, olharia esse Folder da McDonalds e **não saberia interpretar o contexto** [...]”). Pode-se dizer, então, que a preocupação da aluna com a escrita na disciplina se transformou em satisfação, tendo em vista que, nas aulas da professora Letícia, conseguiu ampliar seu conhecimento e segurança sobre a escrita acadêmica, como também começou a refletir sobre seu contexto de produção, assim como foi discutido no momento da análise do folder.

Através do Ethos dito, Isabela afirma sobre essa satisfação em relação a sua análise (“[...] Gostei muito dessa experiência”), porém, para além disso, permite inferir uma reflexão pertinente sinalizada por ela: as práticas de leitura e escrita são práticas constituídas de sentidos, interpretados dentro de um contexto. Pensar ao contrário disso, conforme Isabela, é ser “apenas um leitor funcional que lê apenas o que foi dito e não enxerga as possibilidades de interpretação”. A aluna, portanto, constitui um Ethos dito que demonstra reflexão sobre as práticas de escrita e, conseqüentemente, sobre a maneira como deseja se posicionar; como alguém que lê o que foi expresso no texto e produz compreensões.

Joaquim, do mesmo modo, também constituiu um Ethos dito sobre a análise do folder diferentemente da maneira como se apresentou na primeira escrita dessa análise. Esse Ethos é possível de se observar no enunciado seguinte:

(E20)

Achei um pouco mais confortável e fácil de refazer, devido ao fato que ela já existia [...] **Reli e junto as observações feitas pela professora eu fui reescrevendo e ligando melhor [...] as ideias que eu tinha desenvolvido** na análise anterior. [...] Creio que o processo está de alguma forma se tornando mais “mecânico” com o fato de se estar treinando a escrita [...] **com a prática acredito que o texto terá mais qualidade.**

(Diário de Joaquim, dia 10/10/14 – Registro sobre a reescrita da análise do Folder).

O relato de Joaquim sobre a reescrita da análise traz um posicionamento do aluno que revela também maior familiarização dele com a produção do texto acadêmico. Isto é, Joaquim, por meio do Ethos dito, demonstra sentir mais segurança a respeito do que escreveu (“Achei um pouco mais confortável e fácil de refazer [...]”). É possível perceber, ainda, que, nesse momento de reescrita, o Ethos dito apresentado pelo aluno não faz alusão à dificuldade, “o desconforto e travamento”, que enfatizou no momento em que produziu a análise pela primeira vez, como afirmou em (E17). Ao contrário, na reescrita, Joaquim ressalta ter sido mais fácil, mais tranquilo refazer seu texto. O aluno, então, demonstra maior compreensão sobre o modo como produziu a análise do folder. No entanto, esse Ethos dito apresentado pelo aluno não se constitui aleatoriamente, mas também tem uma relação com as orientações realizadas pela professora Letícia. Isso é observado porque, nesse diário, o aluno menciona a professora, fazendo uma consideração importante sobre as observações feitas por ela na escrita do seu texto.

Ao constituir o Ethos dito, o aluno revela que a mediação da professora foi relevante para ele, uma vez que o ajudou a melhor organizar seu texto e, principalmente, as ideias presentes no texto, como afirma: “[...] Reli e junto as observações feitas pela professora eu fui reescrevendo e ligando melhor [...] as ideias que eu tinha desenvolvido [...]”. É possível dizer, portanto, que esse pode ter sido o motivo pelo qual, supostamente, o aluno não tenha mencionado sobre dificuldades na reescrita do seu texto, pois as orientações da professora desvelaram (LILLIS, 1999) possíveis incompreensões (“o desconforto e travamento”) que o aluno tinha a respeito da análise do folder e, conseqüentemente, acerca da escrita acadêmica.

É importante destacar, ainda, que o Ethos dito de Joaquim que se constitui nessa reescrita traz uma ideia retomada pelo aluno e que, por sua vez, foi apresentada também no primeiro momento de escrita da análise do folder: a prática de escrita com reflexão permite a compreensão do texto. Joaquim demonstra, através do seu dizer, que considera importante essa prática de escrita, pois, a partir dela, o texto que escreve ou produz, neste caso, a análise do folder, terá mais qualidade, embora não especifique que qualidade é esta (“[...] com a prática acredito que o texto terá mais qualidade”). Porém, pode-se inferir que esta qualidade esteja relacionada à produção de textos acadêmicos com as ideias mais articuladas, tendo

em vista que o aluno demonstrou, em (E17), ter sentido dificuldades para organizar as ideias do texto.

Assim como Isabela e Joaquim, Thiago também relatou sobre sua experiência de reescrita da análise do folder no enunciado seguinte:

(E21)

A minha experiência neste trabalho foi boa,[...] apesar de estar o tempo todo refazendo. Mas está sendo legal ao mesmo tempo, porque **eu estou me corrigindo não é mesmo? A senhora 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 pra nós mesmos.** E ainda posso levar em consideração que eu posso ter feito errado de novo.

(Diário de Thiago, dia 13/10/14 – Registro sobre a reescrita da análise do folder).

Thiago, já na introdução do diário, constitui um Ethos dito que expressa contentamento a respeito da reescrita da análise, demonstrando ter sido uma experiência não somente boa, mas também significativa, como ele declara: “A minha experiência neste trabalho foi boa”. Mesmo expressando que, através do Ethos dito, o aluno indique que essa experiência tenha sido cansativa por conta da necessidade de refazer ou reescrever o texto (“apesar de [...] estar o tempo todo refazendo”), isso não anula o fato de que a reescrita, para Thiago, continue sendo uma experiência relevante, uma vez que influenciou no seu processo de escrita da análise e, possivelmente, de escrita acadêmica.

Essa é uma situação percebida porque Thiago, ao fazer uma autoavaliação sobre si, permite entender que a reescrita foi um processo que modificou não apenas o seu modo de olhar pra si mesmo, mas também para sua escrita, conforme afirma: “Mas está sendo legal ao mesmo tempo, porque eu estou me corrigindo não é mesmo?” O aluno, desse modo, por meio do Ethos dito, demonstra maior domínio de escrita, após a reescrita do texto. É possível notar, porém, que esse domínio também tem uma relação significativa com as orientações realizadas pela professora, já que Thiago, assim como Joaquim, faz alusão ao modo como a professora orientava a produção do texto durante as aulas, como aconteceu nas discussões sobre o folder, como ele afirma no diário, construindo um diálogo com a professora: “A senhora não só critica, não só corrige, mas nos mostra onde erramos

pra que isso possa ser mudado”. Thiago apresenta um Ethos dito, no qual demonstra uma atenção para essa atuação da professora durante o seu processo de escrita e, também, de escrita dos alunos da turma (“Olhando por esse lado, isso é muito bom pra nós mesmos”).

É relevante ressaltar, nesse sentido, que esse Ethos dito constituído por Thiago permite retomar novamente a discussão sobre o processo de interação que se estabelece entre locutor e interlocutor, nesse caso professora e aluno. De acordo com Bakhtin (2014, p. 126), a linguagem jamais pode ser compreendida distante de uma situação concreta, longe de uma interação com o outro. A enunciação, desse modo, “é um puro produto da interação social” e, como tal, só pode ser compreendida nela e através dela. É por meio dessa interação, portanto, que a significação das palavras se estabelece; porque ela procede de alguém e se dirige a alguém, isto é, ela é “território comum entre locutor e interlocutor” (BAKHTIN, 2014, p.117). Na declaração de Thiago (e também de Joaquim e de Isabela), percebe-se que essa realidade, advertida pelo autor, tornou-se um aspecto relevante no momento de reescrita do texto, uma vez que, através da interação com a professora, ele pôde repensar não somente sobre o seu processo de escrita acadêmica, mas também olhar e repensar sobre si mesmo.

Pode-se dizer, desse modo, que o Ethos dito constituído por Isabela, Thiago e Joaquim em relação à atuação da professora revela que a interação estabelecida por ela com os alunos, durante os questionamentos em sala, quando os convocava a se posicionar, é um aspecto imprescindível nos momentos iniciais de letramento acadêmico, pois, conforme os enunciados apresentados, essa interlocução situou os alunos não somente sobre o uso dos gêneros, mas os conduziu a uma reflexão sobre os sentidos que são produzidos nos textos que leem e que escrevem..

Lillis (1999, p. 13), mencionando também Bakhtin (1986), afirma que é por meio dessa interação entre professores e estudantes que se efetivam a compreensão e construção de sentidos por parte dos alunos. Além disso, nessa relação dialógica e interativa, e não “monológica”, como afirma a autora, é que a compreensão sobre os gêneros se concretizam; num diálogo constante durante a aprendizagem.

É possível dizer, a partir disso, que o diálogo, a interação da professora na construção da análise do folder, como também na escrita do gênero resumo, refletiu nos posicionamentos não somente de Thiago, mas também de Isabela e Joaquim

que, mais especificamente na reescrita da análise do folder, constituíram um Ethos dito que indicou maior domínio deles na realização da escrita, aspecto não percebido nos momentos iniciais de escrita dos gêneros, antes das intervenções da professora. Assim, tanto nas orientações do resumo quanto na análise escrita do folder os alunos, por meio do Ethos prévio, demonstraram compreender a proposta de escrita solicitada pela professora. Contudo, nas discussões sobre o gênero em sala de aula, eles demonstraram, através do Ethos construído, não ter o domínio ou familiarização de escrita dos gêneros acadêmicos. Essa situação foi confirmada porque nos diários, os alunos, através do Ethos dito, relataram dúvidas e desconhecimento sobre a produção dos gêneros (o Ethos dito correlacionou-se com o Ethos construído). No entanto, nesses mesmos diários, os alunos demonstraram, novamente por meio do Ethos dito, um domínio na produção dos gêneros, ocorrida durante a reescrita dos textos, após as intervenções realizadas pela professora Letícia.

É interessante esclarecer que a professora, por sua vez, estabeleceu uma interação com os alunos ao longo das aulas, o que possibilitou uma mudança no posicionamento deles em relação à escrita dos gêneros no contexto acadêmico. A partir dos enunciados analisados, pôde-se perceber, através do Ethos de Isabela, Thiago e Joaquim, que esses alunos apresentaram uma compreensão e apropriação dos gêneros, inicialmente não identificada em suas declarações. Porém, a partir de uma orientação processual, na qual a professora intervinha nos eventos de letramento e interagia com a turma no decorrer das aulas, os alunos apresentaram maior domínio de escrita acadêmica, mesmo ainda demonstrando dificuldades ao longo do processo de escrita e reescrita de alguns gêneros, neste caso, do gênero resumo e de análise textual do gênero folder. Porém esse é um quadro bastante plausível porque se trata das primeiras experiências dos alunos com a escrita acadêmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o Ethos dos alunos do Curso de Letras/Ufal nas práticas de letramento acadêmico, durante os momentos iniciais de formação docente, pode-se dizer que a constituição do Ethos prévio, do Ethos construído e do Ethos dito apresentada pelos alunos Isabela, Thiago e Joaquim não representa uma construção definitiva de Ethos acerca desses alunos, mas, dentro do contexto em que estão inseridos, neste caso, o contexto universitário, corresponde aos diferentes posicionamentos (MAINGUENEAU, 2008b) que assumem em suas práticas na universidade, principalmente no que se refere às práticas de escrita acadêmica.

É importante explicar, assim, que esses Ethos não têm uma relação com a ideia de ser algo verdadeiro ou falso, mas extrapola essa questão. As ações e imagens reveladas pelos alunos são fatores que constituem sua realidade, suas trocas verbais e, por esse motivo, não podem ser consideradas uma encenação, mas como parte corriqueira de suas práticas discursivas e que se revela de forma significativa (AMOSSY, 2008; SOUTO MAIOR, 2009).

Considerando essa discussão e, também, as questões de pesquisa que nortearam este trabalho, pode-se dizer que a análise do Ethos de Isabela, Thiago e Joaquim revelou questões significativas sobre a constituição letrada de alunos que ingressam nas práticas de letramento no ensino superior. Tais questões, portanto, apontam para alguns aspectos a respeito dos alunos que indicam tanto uma necessidade de reflexão sobre as experiências anteriores de letramento vivenciadas por eles, como também sobre o modo como se apropriam dos gêneros no contexto acadêmico.

As reflexões discutidas nesta pesquisa apresentam, como um primeiro aspecto, a necessidade de não se instituir crenças a respeito do letramento de alunos ingressantes, tendo em vista que eles trazem consigo posicionamentos diferenciados de escrita dos gêneros. Outro aspecto relevante é que as dificuldades observadas nesses alunos no que se refere à escrita dos gêneros acadêmicos não são fortuitas e merecem uma atenção cuidadosa, embasada principalmente na concepção de linguagem como interação, como aborda Bakhtin (2011 [1979]), na qual a apropriação de um gênero, de determinada esfera de comunicação, não perde de vista a experiência do outro em relação à construção do gênero nem o papel interativo entre sujeitos. Esse foi um importante aspecto observado,

especificamente, durante a escrita dos alunos nos eventos de letramento, tanto na produção do gênero resumo quanto na escrita da análise do gênero folder, discutidos neste trabalho. Os alunos demonstraram, por meio do Ethos, que a apropriação dos gêneros acadêmicos ocorre na interlocução entre professor e aluno e que são recorrentes os conflitos expressos pelos alunos no processo de apropriação da escrita dos gêneros acadêmicos.

A partir do Ethos prévio, construído e dito, os alunos Isabela, Thiago e Joaquim evidenciaram algumas necessidades (incompreensão da proposta de escrita, dificuldade para articular as ideias do texto, ausência de reflexões com criticidade) na produção dos gêneros acadêmicos que, embora se diferenciem em certos momentos, entrecruzam-se em outros, demonstrando não ter correlação com fato de os alunos serem iletrados (ZAVALA, 2010) ou com uma falta de habilidade deles na escrita (KLEIMAN, 2012), mas sim com a falta ou ausência de experiência ou domínio das práticas de escrita acadêmica, das formas de usar os gêneros acadêmicos (BAKHTIN, 2011).

Ao observar a constituição do Ethos dos alunos nos processos dialógicos construídos com a professora Letícia, foi possível perceber, de modo semelhante, que, embora os alunos demonstrassem, inicialmente, um Ethos prévio que indicava uma compreensão deles acerca da proposta de produção dos gêneros, a escrita deles ainda não correspondia à escrita acadêmica, contendo as reflexões próprias dessa escrita. Isto é, pôde-se observar que os alunos associavam a escrita dos gêneros que praticavam em outros contextos com a escrita dos gêneros na academia.

Através do Ethos construído em sala de aula, então, os alunos revelaram uma constituição letrada vinculada a experiências anteriores de letramento escolar (BUNZEN, 2010; ROJO, 2000). Porém, ao trazerem essas experiências de escrita para universidade, elas confrontaram-se com a maneira acadêmica de produzir os gêneros, implicando sérias frustrações, incompreensões, dificuldades no processo de reflexão e apropriação da escrita acadêmica por parte desses alunos. É importante destacar, nessa situação, que os conflitos de Isabela, Thiago e Joaquim se apresentaram de forma distinta. Isabela e Thiago, especificamente, associavam a escrita acadêmica às suas experiências de escrita do gênero realizadas no ensino básico. Joaquim, no entanto, correlacionava essa mesma escrita às experiências de

escrita vivenciadas no próprio contexto acadêmico, porém no Curso de Administração.

A partir da constituição do Ethos dito desses alunos nos diários produzidos por eles acerca desse processo de escrita acadêmica, durante a produção do gênero resumo e da escrita da análise do gênero folder, pôde-se perceber que, mais do que uma incompreensão, os alunos não tinham familiaridade com a produção desses gêneros (MARINHO, 2010; FIAD, 2011) e, também, não refletiam sobre o uso deles atrelado a uma prática discursiva (SANTOS, 2007; 2015). Isso foi confirmado porque, nesses diários, os alunos constituíram um Ethos dito que demonstrava não apenas um desconhecimento dos alunos sobre a maneira de produzir os gêneros no primeiro momento de escrita acadêmica, como também reafirmava o Ethos construído em sala, o qual revelava experiências outras de letramento dos alunos e, conseqüentemente, de produção dos gêneros.

Nesse processo, porém, com a interação e orientação da professora, observou-se que os posicionamentos dos alunos e, conseqüentemente, o Ethos dito em relação à escrita dos gêneros sofreu alterações ao longo das aulas e, principalmente, no momento de reescrita dos textos. À medida que a professora construiu com os alunos uma reflexão sobre a escrita dos gêneros, considerando as compreensões que apresentavam, o Ethos dito dos alunos que se constituiu nos diários revelou uma apropriação e familiarização maior deles com a produção de textos, mesmo ainda que demonstrassem certas dificuldades em relação à escrita. É relevante dizer, nesse sentido, que a interação entre a professora Letícia e os alunos, Isabela, Thiago e Joaquim, nas práticas de letramento acadêmico, em fase de formação inicial, tornou-se um fator preponderante na aprendizagem e reflexão dos alunos sobre a produção da escrita acadêmica.

A partir disso, pode-se afirmar que a observação e análise do ethos dito, especificamente, foram essenciais porque, por meio dele, não somente se observou a (des)construção da imagem constituída pelos alunos nos diários, como também os posicionamentos que esses alunos apresentavam acerca da escrita dos gêneros acadêmicos, através do que eles diziam sobre essa escrita nos momentos iniciais de letramento acadêmico.

Dessa forma, a compreensão do ethos dos alunos no contexto universitário contribui para que, dentro da sala de aula, não se estabilizem conceitos a respeito da constituição letrada de alunos ingressantes, tampouco da imagem que revelam

de si mediante as práticas de letramento. A realidade apresentada pelos alunos sobre as dificuldades evidenciadas nos eventos iniciais de escrita acadêmica propicia, também, uma reflexão sobre os possíveis conflitos que os alunos motivam essas dificuldades, bem como sobre o modo como se apropriam dessa escrita, durante a produção dos gêneros.

É válido ressaltar, ainda, que, a partir da modificação do ethos dos alunos (outra imagem) acerca da escrita dos gêneros, observada nos registros dos diários, constituiu-se outro olhar sobre o letramento deles, repensando a relação deles com produção dos gêneros acadêmicos. Processualmente, os alunos apresentaram alteração no Ethos que resultaram da interação entre os alunos e a professora. Essas mudanças confirmaram o caráter significativo da pesquisa realizada que possibilitou também reflexões não apenas sobre a formação inicial de professores, como também sobre a prática pedagógica realizada em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Silva Couto de. **Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações**. São Carlos: Revista Iberoamericana de Educação, 2009.

AMOSSY, Ruth (Orgs). **Imagens de si no discurso: a construção do Ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as Palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. **Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de letras**. Diálogos: Rev. de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n 9. Maio/Junho, 2013.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. (Col. Biblioteca de autores clássicos).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTON, David. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. Rev. Virtual de Letras, v. 5, nº 01, Jan/Jul, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

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

CAJAL, Irene Baleroni. **A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?** In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-59.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **Construtivismo e Ciências Humanas**. Rev. Ciências&Cognição, Vol. 5 <<http://cienciasecognicao.org>>, 2005.

CHARAUDEAU, Patrik. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLAÇO, Silvania Faccin; FISCHER, Adriana. **Letramentos acadêmicos e pedagógicos no Pibid: textos em uso na trajetória de formação do professor**. 2014. Acesso em 20/9/2016: (http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art66_2.pdf).

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL, 2012.

COSTA E SILVA, Gêssica Peniche. **Identidade docente e letramento acadêmico: a leitura e a escrita na formação de professores**. Curitiba, 2011 (Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE).

COUTO, Genivaldo Bonifácio; BERNARDON, Maura. **O Gênero folder e suas contribuições no processo de ensino/aprendizagem de LEM-Inglês**. Universidade Federal Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2014.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FEITOZA, Eliane. **Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico**. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf. Acesso em: 20/9/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. UNICAMP: Rev. da Abralin, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357 – 369, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Ethos: um percurso da retórica á análise do discurso. In: **O Ethos nos estudos discursivos da ciência da linguagem**. Revista Pandora Brasil, n. 47, São Paulo, 2012.

FISCHER, Adriana. **Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica**. Acta Scientiarum. Language and Culture, 2010, p. 215-224. 2010.

GALINARI, Melliandro Mendes. **Logos, Ethos e Pathos: “três lados da mesma moeda”**. Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Departamento de Letras. São Paulo: Alfa, 2014.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GRANDO, Katlen Böhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceitualização e relações com a escolarização**. 2012.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social**. São Paulo: Rev. Eletrônica Saberes da Educação, v.4, nº 1, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'énonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1980.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Florianópolis: Rev. Perspectiva, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010

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

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.

LEA, Mary Rosalind; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.

LEA, Mary Rosalind; STREET, Brian. The Academic Literacies Model: Theory and Applications. In: **Theory Into Practice**. Copyright by the College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LILLIS, Theresa. **De quem é o “senso comum”?** O letramento nas redações e a institucionalização do mistério. Philadelphia, 1999. (Tradução de Nicolas Pelicioni Disponível em: <http://nicolas-pelicioni.blogspot.com.br/2012/09/de-quem-e-o-senso-comum.html> Acesso em: 20 nov. 2014).

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

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org). **Imagens de si no discurso: a construção do Ethos**. São Paulo: Contexto, 2008a, p. 69-92.

_____. 'A propósito do Ethos'. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008b.

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

_____. Ethos e a apresentação de si nos sites de relacionamento. In: **Doze conceitos em análise do discurso**. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza e Silva (Org.). Tradução: Luciana Salazar Salgado. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v.10, 2010.

OLIVEIRA, Eliana Feitoza. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: UFOP, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins, 1996.

PLANTIN, Christian. **L'argumentation**. Paris: Le seuil, 1996.

ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. São Paulo: Linguagem em (Dis)Curso, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar**: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? São Paulo: III Conferencia de Pesquisa Sócio-cultural, 2000.

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

SANTOS, Lúcia de Fátima. **Letramento acadêmico de alunos de Letras**: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. Rio de Janeiro: Rev. Matraca v.22, n.36, jan/jun. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil e reflexões a partir do INAF 2001** (Org.) RIBEIRO. Vera Massagão. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de Ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**: 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

_____. **Interação posta e subtendida**: o Ethos especular. Revista Odisséia, v. 07, p. 02, 2011.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: SciELO Books, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, editorial, 2014.

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

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos Cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. 2006. Disponível em: Acesso em 10/ 7/ 2016: (http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf).

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEGA, Marla; VANDENBERGHE, Luc. **Behaviorismo**: reflexões acerca da sua epistemologia. Rev. bras. ter. comport. cogn. vol.3 no.2. São Paulo, 2001.

WENGZYNSKI , Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL, 2012.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-90.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA – Cont.



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você, estudante de Letras, está sendo convidado (a) a participar do estudo sobre UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO, realizado pela pesquisadora, LÍVIA DAYANE ROMÃO DE ALMEIDA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Entendendo que a apropriação dos gêneros acadêmicos não requer apenas uma habilidade dos alunos, mas um posicionamento reflexivo a respeito da escrita e, conseqüentemente, da produção dos gêneros enquanto práticas sociais, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o Ethos de alunos do curso de Letras/Ufal no processo de formação inicial, durante as práticas de letramento acadêmico, centrando-se principalmente na imagem que os alunos revelam de si, nos posicionamentos (modos de dizer) que assumem acerca da escrita acadêmica e, mais especificamente, dos gêneros que produzem.

O interesse para realização desta pesquisa deve-se ao fato de a escrita dos gêneros acadêmicos possibilitar aos alunos, desde os momentos iniciais da graduação, a uma reflexão sobre a função social da linguagem e também deles próprios enquanto sujeitos constituídos por ela. Essa realidade, então, instiga um olhar para a imagem que os alunos revelam nos posicionamentos que adotam acerca a escrita acadêmica. A análise dessas questões poderá resultar em contribuições a respeito da constituição letrada dos alunos ao longo de sua formação e sobre eles mesmos enquanto profissionais professores.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. É livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem que haja qualquer penalidade.

Não será realizado nenhum procedimento que te traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Como pesquisa de cunho qualitativo, os únicos riscos conhecidos são a desistência do participante por motivos particulares e/ou o incômodo, constrangimento, lembranças e discordância devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa e à divulgação dos dados numa dissertação. Caso isto aconteça, o participante tem a liberdade total de pedir seu desligamento da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os textos redigidos por você, bem como a entrevista semiestruturada, o questionário respondidos e os demais instrumentos empregados na coleta de dados da pesquisa serão objetos de estudo e poderão ser apresentados em eventos científicos, mas sua identidade não será revelada.

A participação no estudo não acarretará nenhum custo para você assim como não será disponibilizada nenhuma remuneração.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA - Final

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Sendo assim, eu, _____, declaro que li o esclarecimento acima e compreendi o propósito e a relevância deste estudo, tendo compreendido perfeitamente as informações acerca de minha participação no referido estudo, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica e, ainda, sabendo que não vou ganhar nada e que posso me retirar quando quiser, voluntariamente concordo em participar do projeto, sem que para isso eu tenha sido forçado (a) ou obrigado (a).

ENDEREÇO DO(A) PARTICIPANTE – VOLUNTÁRIO(A)	
DOMICÍLIO: (RUA, PRAÇA, CONJUNTO):	
BLOCO: /Nº: / COMPLEMENTO:	
BAIRRO: / CEP/ CIDADE: / TELEFONE:	
PONTO DE REFERÊNCIA:	
DOMICÍLIO: (RUA, PRAÇA, CONJUNTO):	

CONTATO DE URGÊNCIA:	
DOMICÍLIO: (RUA, PRAÇA, CONJUNTO):	
BLOCO: /Nº: / COMPLEMENTO:	
BAIRRO: / CEP/ CIDADE: / TELEFONE:	
PONTO DE REFERÊNCIA:	

--

ATENÇÃO: PARA INFORMAR OCORRÊNCIAS IRREGULARES OU DANOSAS DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO, DIRIJA-SE AO: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PRÉDIO DA REITORIA, 1º ANDAR, CAMPUS A.C. SIMÕES, CIDADE UNIVERSITÁRIA TELEFONE: 3214-1041.

MACEIÓ, ____ DE _____ 2015

PROFA. DRA. LÚCIA DE FÁTIMA SANTOS
ORIENTADORA RESPONSÁVEL

LÍVIA DAYANE ROMÃO DE ALMEIDA
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS - Cont.

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

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 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?

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)

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?

ANEXOS

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA – Cont.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

CURSO: LETRAS ANO: 2014.2 TOTAL DE HORAS: 80

EMENTA:

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.

TEMAS:

- Concepções de língua, linguagem, sujeito, texto, leitura e escrita;
- Propriedades da textualidade;
- O parágrafo: tipologia e estrutura;
- O texto dissertativo de caráter científico: Resumo;
- Reflexão sobre aspectos linguístico-discursivos provenientes dos textos lidos ou produzidos pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. Traduzido por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-326.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

BASTOS, Lucia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Helena N. (coord.). **gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 3.ed..São Paulo: Ática, 1992.

GARCIA, Othon. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 16 ed.Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1995.

ANEXO A– EMENTA DA DISCIPLINA - Final

- GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 9-23.
- GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- GERALDI, João W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João W.; CITELLI, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997b, p. 17-24.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes: 1994.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto, 2009.
- _____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo, Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 4^a. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 5. ed.. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coerência textual**. 5. ed.. São Paulo: Contexto, 1992.
- LEITE, Marli Quadros. **Resumo**. São Paulo, Paulistana Editora, 2006. (Coleção aprenda a fazer).
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A. gêneros **textuais**: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **gêneros textuais e ensino**. Rio de janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-46.
- MARCUSCHI, Luiz. A. gêneros **textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. **gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005, p. 17-33.
- MAINGUENAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte, ed. da UFMG: 2000.
- PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ANEXO B - FOLDER

A APALA - Associação dos Pais e Amigos dos Leucêmicos de Alagoas é uma Instituição sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal, estadual e federal, mantida exclusivamente de doações de pessoas e empresas sensíveis à causa, eventuais promoções que a entidade realiza e pela ajuda de voluntários.

Desde 1993, tem como objetivo prestar assistência a crianças e adolescentes com leucemia do Estado de Alagoas, mas a partir de maio de 1996, passou a ajudar crianças e adolescentes com todo tipo de câncer e adultos com leucemia que necessitam de apoio.

A casa atende hoje de todos os municípios do Estado, uma vez que só em Maceió é realizado o tratamento para estas pessoas. A Instituição funciona como "Casa de Apoio", onde os pacientes e seus acompanhantes recebem todas as refeições diárias, acompanhamento social e psicológico, assistência odontológica, fisioterapia, cestas básicas, auxílio na compra de medicamentos, transporte para a realização do tratamento e exames, dentre outros serviços.

A instituição também promove o bem estar do paciente e acompanhante, desenvolvendo ações profissionalizantes, culturais, pedagógicas e psicológicas, onde uma equipe de voluntários, parceiros e colaboradores transformam a causa em um ato de compartilhar alegria, amor e solidariedade.

MISSÃO
Promover a defesa dos direitos das crianças e adolescentes com câncer e adultos com leucemia, contribuindo para melhorar a qualidade de vida, reafirmando a esperança da cura através do acesso ao tratamento.

Venha conhecer a Apala.



Nossos sinceros agradecimentos a todos que participam desta campanha.

Coordenação:  Realização: 

APALA
Rua Roberto Simonsen, 178 - Gruta de Lourdes
Maceió-AL CEP: 57.052-675. Telefone: 82 2122 9400
www.apala.org.br



2014

que bom que você veio



PEÇA UM BIG MAC

ATRAÇÕES 30 de agosto 2014

Maceió Shopping

12:00 Abertura
13:00 Jair Big Black
14:00 Cia de Dança Ary Buarque
15:00 Grupo Doce Mel
16:00 Grupo Folia
17:00 Thayná Oliveira
18:00 Alvinho San
19:00 Cia das Artes - Espetáculo Fantasia
20:00 Questão de Alma
20:15 Grupo Casa Villa Lobos
21:00 Karine Saballa e Sadalinha Harabesk Belle Dance Grupo El Nar
22:00 Encerramento



que bom que você veio

Parque Shopping Maceió

12:00 Abertura
13:00 Mágico Anthony
14:00 Grupo Amigos (sax, violino e teclado)
15:00 Kel Monalisa
16:00 Alvinho San
17:00 Espaço de Dança Beto Silva
18:00 Renata Peixoto (voz e violão)
19:00 Karine Sabala e Sadalinhas (Dança do Ventre) Harabesk Belle Dance Studio Dilma Tarub Cia de Dança Ary Buarque
21:00 Alexandre e Lília (voz e violão)
22:00 Encerramento



que bom que você veio

Shopping Pátio Maceió

12:00 Abertura
13:00 Carla Araújo
14:00 Espaço de Dança Beto Silva
15:00 Karine Saballa e Sadalinhas (Dança do Ventre)
15:30 Irmãos Sales (mágicos)
16:00 Studio Dilma Tarub
16:30 Ana Clara e Gabi (voz e violão)
17:00 Cia das Artes - Espetáculo Fantasia
18:00 Naellton e Cia
19:00 Rose D' Paula
20:00 Grupo Nota de Samba
21:00 Grupo Lshae
22:00 Encerramento

 que bom que você veio

Drive McDonald (Jatiúca)

13:00 Abertura
16:00 Grupo Satak
17:00 VJ James
18:00 Banda Sitrão
19:00 Curfindo e Samba
20:00 Voz Urbana
21:00 Grupo Idem
22:00 Divina Super Nova
23:00 Banda Fator 4
00:00 Encerramento

 que bom que você veio

Drive McDonald (Farol)

12:00 Abertura
14:00 Cia do Chapéu
15:00 Mágico Anthony
16:00 Grupo Carochinha
17:00 Grupo Biblioencanta
18:00 Grupo 2:1
19:00 DTY (voz e violão)
22:00 Encerramento

 que bom que você veio

Arapiraca Garden Shopping

11:00 Abertura
12:00 Sofia Oliveira (voz e violão)
13:00 Lourenço (voz e violão)
14:00 Márcia Carvalho (voz e violão)
16:00 Equipe Sonho de Criança
17:00 Banda Dona Flô
18:00 Diego Duarte (voz e violão)
19:00 Banda Safra Ruim
20:00 Coral Sons e Dons
21:00 Grupo Gingado
22:00 Encerramento

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Cont.

Nome

1.Thiago
2.Isabela
3.Joaquim

Idade

Thiago: 22
Isabela: 24
Joaquim: 35

Com que idade concluiu o Ensino Médio?

Thiago: 17
Isabela: 19
Joaquim: 18 anos

Em que ano concluiu o Ensino Médio?

Thiago: 2011
Isabela: 2010
Joaquim: 1999

Qual o curso realizado no Ensino Médio?

Ensino regular (todos)

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

Não (todos)

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

Pública municipal (todos)

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

Pública Estadual (todos)

Você interrompeu os estudos após o Ensino Médio?

Thiago: Sim.
Isabela: Sim.
Joaquim: Não.

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

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

Thiago: 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.

Isabela: não respondeu.

Essa foi a sua primeira tentativa de ingresso na universidade?

Não (todos)

Você ingressou na universidade a partir do sistema de cotas?

Thiago: não.

Isabela: Sim.

Joaquim: Não.

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

Isabela: Por ser de escola pública

Por que você escolheu cursar Letras?

Thiago: Acho q 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 n me vejo numa outra área.

Isabela: 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!

Joaquim: porque adoro a língua inglesa e tinha vontade de ensinar, mas não poderia, pois não tinha formação na área.

Você possui graduação ou curso técnico?

Thiago: não.

Isabela: não.

Joaquim: sim.

Se possui graduação, qual e em que instituição cursou?

Joaquim: Administração - UNEAL

Qual a escolaridade de seu pai?

Thiago: 4 ano do fundamental

Isabela: Médio completo

Joaquim: Analfabeto

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Cont.

Qual a escolaridade de sua mãe?

Thiago: 4 ano do fundamental

Isabela: Fundamental Incompleto

Joaquim: 4º ano do fundamental

Algum de seus familiares possui nível superior? Qual?

Thiago: Não.

Isabela: Sim, meu irmão. Administração

Joaquim: sim, um irmão, marketing

Em 2014, quando ingressou na universidade, você trabalhava?

Sim (todos)

Se você trabalhava em 2014, que atividade desempenhava?

Thiago: Balconista de farmácia.

Isabela: Recepcionista de clínica de estética

Joaquim: Assistente administrativo

Por que você escolheu cursar Letras no período noturno?

Thiago: Porque trabalho durante o dia.

Isabela: Porque era o único jeito de "conciliar" o trabalho aos estudos

Joaquim: Porque trabalhava.

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

Thiago: Revistas, gibis, a Bíblia.

Isabela: Revistas e Romances

Joaquim: Todos, mas preferencialmente literatura

Com que frequência você faz uso da internet?

Sempre (todos)

Para que você utiliza a internet prioritariamente?

Thiago: Para pesquisas relacionadas aos trabalhos da faculdade e acessar as redes sociais.

Isabela: Para estudar.

Joaquim: redes sociais e estudos

Que textos você costuma ler na internet?

Thiago: artigos, documentários, documentário, às vezes.

Isabela: Artigos científicos, contos e poesias.

Joaquim: notícias e material de estudo e redes sociais(varia de artigos a memes).

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Cont.

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

Thiago: Durante o tempo q estudei no ensino fundamental e médio, meus professores me elogiavam, diziam q 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.

Isabela: Regular, não sabia expor com clareza as minhas ideias no texto.

Joaquim: Fraco, não aprendi a escrever, aprendi a ser um copiador, reproduzidor

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

Thiago: 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.

Isabela: Não.

Joaquim: sim, mas pouco sem muito conhecimento sobre o que realmente estava fazendo.

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

Thiago: Faço uma releitura daquilo q eu escrevi, observando com mais atenção, a pontuação, acentuação, se é necessário ou n 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.

Isabela: 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.

Joaquim: Eu tento manter a ideia inicial, descartando o que não faz sentido e complementando caso novas ideias surjam a medida que reviso.

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

Não (todos)

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

Não (todos)

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Cont.

Com que frequência você produzia textos na educação básica?

Thiago: Raramente.

Isabela: Pouco

Joaquim: Muito pouco

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

Thiago: Era corrigido, entregue ao aluno com algumas anotações, e era atribuído uma nota.

Isabela: Não.

Joaquim: Quase nunca ou nunca. O quê recorde era da redação vir apenas com o visto do professor apenas com correções ortográficas e/ou gramaticais.

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

Thiago: Às vezes.

Isabela: Sempre.

Joaquim: Sempre.

Se não conseguia sempre, por quê?

Thiago: Às vezes por falta de interesse mesmo.

Em relação à atividade de leitura (no meio acadêmico ou fora dele), você tem alguma dificuldade? Justifique sua escolha.

Sim (todos)

Thiago: 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.

Isabela: 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.

Joaquim: Ainda tenho alguma dificuldade devido o ensino médio que tive, onde não era instigado a refletir sobre o conteúdo abordado, apenas era enfiado goela abaixo".

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

Thiago: não tem dificuldade.

Isabela: tem grande dificuldade.

Joaquim: tem dificuldade.

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Cont.

Justifique sua escolha.

Thiago: 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.

Isabela: 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.

Joaquim: tenho alguma dificuldade pelo mesmo motivo já citado, ensino médio precário e sem estímulo

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

Thiago: Não me recordo muito bem, mas já no ensino médio, tinha um professor que nos passava/incentivava à fazermos leituras de poemas.

Isabela: Livros da literatura brasileira.

Joaquim: Apenas as contidas no livro didático.

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)

Thiago: Existiam vários momentos em q a turma interagia, discutirmos a cerca 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 q os professores trouxeram uma propostas de preparação do aluno para o Enem.

Isabela: Eu lia apenas o que a professora indicava.

Joaquim: individual

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

Thiago: Sim, meu professor de literatura por exemplo, me incentivou muito não somente à fazer as leituras de poemas, na maioria das vezes, mas também à produzir os meus.

Isabela: 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.

Joaquim: Não, nada de incentivos.

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Cont.

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

Thiago: Não lembro muito bem, mas na maioria das vezes os textos tinham q ser escritos em 3 pessoa e evitar se incluir nos textos.

Isabela: Sempre redação e dissertação.

Joaquim: Quase nenhuma, a não ser a tão famigerada redação sobre as férias

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)?

Thiago: 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 alí, e eu já estava dentro.

Isabela: 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.

Joaquim: Não existiam.

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

Thiago: 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.

Isabela: Refazer as atividades.

Joaquim: Nenhum.

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

Thiago: 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.

Isabela: Cobrado por nota.

Joaquim: calmo, pois sabia que eles avaliavam sua ortografia e gramática e isso é só decorar.

ANEXO C – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – Final

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

Thiago: 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.

Isabela: Eu lia muitos romances, simplesmente pelo fato de gostar do Gênero.

Joaquim: Sim. Revistas, poesia. A leitura sempre foi algo prazeroso pra mim.

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

Thiago: Não.

Isabela: sim.

Joaquim: Sim. Eu tinha um caderno onde escrevia umas poesias e também usava como diário.

**ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA
E REESCRITA) – cont.**

1. Isabela – Escrita do Resumo

Universidade Federal de Alagoas

Aluna:

Professora:

Reescrever

**RESUMO DO 10º CAPÍTULO
DO LIVRO: LUTAR COM AS PALAVRAS,
DE IRANDÉ ANTUNES**

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

Coesão e Coerência

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 de coesão e coerência pode-se observar- lás 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 o 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 internos á 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 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.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

As relações entre coesão e coerência são bastante estreitas e interdependentes. Ou seja, não há uma coesão que exista para si ou por si mesma. Ela é decorrente da própria continuidade exigida pelo texto, no qual é exigência da unidade que dá 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 quase impossibilidade de estabelecer entre elas limites inconfundíveis. – foi sentida por estudiosos da linguística. Por exemplo, para Halliday e Hansan, 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 tão 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.

Quanto as regras de coerência, em primeiro lugar elas regulam a constituição da sequência do texto ou 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 ditadas 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 estabelecer com ela um tipo qualquer de ligação.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

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, um texto coerente exige 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 contradiga um 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 ativados em um texto sejam percebidos como congruentes, isto é, guardem algum tipo de associação, de ligação.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

1.1 Isabela – Reescrita do Resumo

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 interdependentes. A pesquisa baseia-se nos estudos dos seguintes linguísticos: Halliday & Hansan(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, a 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 de mundo que os alunos já trazem.

veja os usos da vírgula em gramática normativa

Palavras-chave: Coesão ; Coerência ; Charolles.

Aluna:

Prof.:

Turma: B

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

2.Thiago – Escrita do Resumo

RESUMO CAPÍTULO A COESÃO E A COERÊNCIA

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 façamos sentido as coisas que dizemos ou que escrevemos. A arrumação das palavras vai vir por

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

demanda; vai vir na esteira de nossas pretensões, como quem se descreveu subindo a porta e fechando a escada.

Não é que as duas propriedades se confundam, no sentido de que não se possa defini-las. O que não é possível, ou, pelo menos, não parece muito produtivo, é que queiramos demarcar com precisão onde acaba uma e começa a outra.

Antes de apresentar o conjunto de regras, Charolles fala da necessidade de uma certa “ordem” quanto à combinação de um conjunto de morfemas para que possam constituir uma frase. Assim, tal ordem aparece na língua sob a forma de prescrições imperativas e implícitas, a partir das quais o falante pode reconhecer uma frase como pertencendo ou não à sua língua.

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.

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 semânticos constantemente renovados.

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.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

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 D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

2.2 Thiago – Reescrita do Resumo

UFAL – FALE

Leitura e Produção de Texto

Professora: _____

RESUMO: A coerência não é uma propriedade estritamente lingüística 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 exigência 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 lingüística, 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 da coerência exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na comunicação.

De quem é a autoria das ideias apresentadas?

Palavras – chave: Comunidade lingüística; Coerência de um texto; Coesão.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

3. Joaquim – Escrita do Resumo

Resumo do capítulo 10 – Coesão e Coerência – Lutar com as palavras

A autora inicia o capítulo mostrando um curto poema de um autor desconhecido e questiona o leitor sobre o sentido do poema mostrado. Se devido o fato do poema trazer algumas palavras “fora” de ordem ele faz sentido ou não.

Ela explica que mesmo com a forma propositada com foi escrito o poema faz sentido. Lembra ainda que por se tratar de um poema pode-se fugir às regras das gramáticas e da semântica das palavras sem deixar de ser coerente.

Comenta a autora em seguida que a coerência não é estritamente linguística e não pode se prender as determinações gramaticais da língua, que ela as ultrapassa e o que importa é a funcionalidade do que é dito e o efeito pretendido.

Irlandé mostra que em primeira mão a coerência é linguística e que o texto supõe uma forma material, uma organização padronizada. Que o aparato linguístico que o texto assume vai defender do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Assim, admite-se que a coerência do texto é linguística e também contextual, e extralinguística, pragmática em se tratando no que defende de outros fatores que não são internas à língua.

A autora ressalta que não existe uma coerência absoluta, pura e idealizada, pois ela depende de situações, dos envolvidos e das intenções comunicativas.

Outro trecho interessante é o que diz a coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, que por sua vez é uma exigência da unidade que dá coerência ao texto e que há uma cadeia entre continuidade, unidade e coerência onde seria artificial separar coesão e coerência.

A interdependência entre a coesão e a coerência foi bastante discutida por grandes estudiosos da linguística de texto. Para Holliday e Hason, tudo é coesão eles pouco falam em coerência. Já o linguista europeu Charolles propôs regras da coerência e o faz sem se referir a questão da coesão, ainda que inclua, entre as regras da coerência.

Charolles fala de uma necessidade de uma certa “ordem” quanto à combinação de um conjunto de morfemas para que possam constituir uma frase e que tais principais, válidas para frase, se aplicam também ao texto.

O texto distingue entre uma coerência macroestrutural ou global, e uma coerência microestrutural ou pontual, ambas correspondendo a dois níveis distintos de organização do

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

texto. Tomando como base esses níveis, admite-se que a coerência de um texto deve estar determinada não apenas no plano local, mas também no plano global.

As principais regras de coerência ditadas por Charolles são:

- Regra da repetição – para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência.

Em sentido amplo essa regra trata da repetição e outros recursos como a paráfrase, o paralelismo, e todos os recursos da substituição. Coincidindo assim com toda a primeira parte da coesão, comprovando o aspecto da interseção entre a coesão e a coerência.

- Regra da progressão – para que um texto seja (micro ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que o desenvolvimento contenha elementos semânticos constantemente renovadas.

Esta regra completa a primeira, já que estipula um texto não deve repetir indefinidamente o mesmo conteúdo. Um texto coerente exige progressão semântica. A produção de um texto coerente supõe equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica.

- Regra da não contradição – para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente.

Sobre essa regra Irandé não comenta os tipos de contradição . Destaca apenas 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.

- Regras da relação – para que um texto seja (microestruturalmente ou macro) coerente, é preciso que os fatos que ele expressa estejam relacionados entre si no mundo representado. Essa regra estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as ideias, os acontecimentos ativados em textos sejam percebidos como congruentes, isto é, guardem algum tipo de associação, de ligação.

Serei obrigado a parar o Resumo neste ponto, pois não sei quanto do capítulo ainda resta, já que a cópia não foi retirada corretamente.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (GÊNERO RESUMO/ESCRITA E REESCRITA) – cont.

3.3. Joaquim – Reescrita do Resumo

Resumo

O capítulo apresentado, por Irandé Antunes, A coesão e a coerência, no livro Lutar com as palavras vem nos mostrar algumas concepções sobre coesão e coerência na criação de textos, afim de fazer com que o leitor/escritor ao produzir seus próprios textos venha adquirir um conhecimento para assim obter uma capacidade para construí-los de forma mais objetiva e assim consiga que eles se tornem mais funcionais, alcançando assim o efeito pretendido junto ao leitor, que é comunicar algo da melhor maneira possível, para que entre as entrelinhas não fique nada subentendido, deixando margens para interpretações indesejadas e fazendo assim com que p processo de interação entre escritor e leitor sejam completos. Dentro dessas concepções serão encontrados importantes levantamentos sobre o que é coesão e o que é coerência , se uma é decorrente da outra ou se é possível separá-las. Será abordado também relevante assunto sobre a interdependência existente entre coesão e coerência muito discutida entre grandes estudiosos da linguística como Holliday e Hason, ambos ingleses e também de outro grande estudioso da língua, o europeu Charolles , onde sua abordagem propõe algumas regras de coerência inseridas dentro de uma visão microestrutural e macroestrutural, que serão apresentadas com mais profundidade no capítulo com o intuito de sempre auxiliar o conhecimento do leitor como utilizar as regras abordadas por Charolles da melhor maneira para que no momento de sua produção de texto ele as perceba dentro da construção e não perca o punho sobre a mensagem que deseja transmitir ao leitor.

Bibliografia

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

**ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO
FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – cont.**

1. Isabela – Escrita da Análise do Folder

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Aluno : _____

Prof.: _____

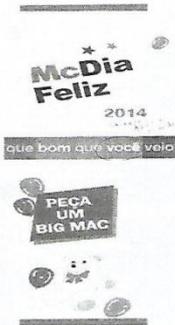
ANÁLISE DO FOLDER ^{Qual?}

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

Essa análise tem como objetivo fazer uma síntese de um folder de uma campanha social realizada pela Mc Donalds em parceria com a Apala. A síntese irá abordar os critérios de produção de texto utilizados no folder, com base no texto: Lutar com as palavras, de Irandé Antunes, Página

A proposta de produção foi essa? Reveja a proposta de produção da atividade

Aqui falta uma palavra antes, não é?



Margem do parágrafo inicial:

Ora, a utilização de parte do nome da empresa, no título da campanha “McDia Feliz” nos leva a identificar o autor do texto, ou seja, a própria empresa. Observando nas entrelinhas podemos dizer que o nome da campanha é intencional, pois será um dia de lazer, com uma enorme variedade de atrações, em prol de uma ação solidária.

2014- A empresa mostra que é uma campanha anual, passando confiança ao cliente.

QUE BOM QUE VOCÊ VEIO- Ao utilizar essa frase podemos concluir que a intenção do autor é pretenciosa, pois está incluindo o leitor em um evento. Pode-se observar também que o uso da 2ª pessoa do singular, conta-nos para qual público está sendo direcionado o texto: crianças, adolescentes e adultos.

Veja como se faz a referência ao autor na ABNT.

Irandé, ressalta em seu texto que escrever a outro e de forma interativa, é uma atividade contextualizada, pois está situada em algum momento, espaço ou evento cultural. Por isso é utilizado na frase o você e não o senhor, pois o autor sabia como atingir seu público-alvo.

Pq usou vírgula aqui?

É cópia ou paráfrase?

Qual o efeito de sentido constituído com o uso do pronome você?

Na frase: PEÇA UM BIG MAC – O autor está expressando o objetivo da campanha, que na compra do big mac (somente o big Mac arrecada fundos para a Apala), você estará contribuindo também com a Apala,

O que aconteceria se o autor do texto tivesse usado o pronome senhor?

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

representada logo abaixo, pelo ursinho de pelúcia. Vemos isso claro, quando Irandé diz que: escrever é uma atividade intencionalmente definida, pois nenhum dizer é apenas um dizer, sempre há um objetivo.

Cópia ou paráfrase?

ATRACÕES 30 de agosto 2014

Maceió Shopping

17:00	Abertura
17:00	Jazz Big Black
18:00	Cia de Dança Ary Buarque
18:00	Grupo Blues Me
19:00	Grupo Folia
19:00	Thayna Diniz
19:00	Alvares Cas
19:00	Cia das Artes - Espetro de Paqueta
20:00	Orquestra de Ritmo
20:15	Grupo Casa Villa Louisa
21:00	Karine Sobral e Zizi Tonka
	Marabock Britz Dance
22:00	Grupo El Nuz
	Encerramento

Mec Dia Feliz 30 de agosto 2014

Drive McDonald (Jatiúca)

13:00	Abertura
16:00	Grupo Sufok
17:00	VJ James
18:00	Banda Sufao
19:00	Curitiba e Zamba
20:00	Voz Urbana
21:00	Grupo Idem
22:00	Dueto Super Nova
23:00	Banda Falar 4
00:00	Encerramento

Ao abrir o folder, podemos ver, data, hora e locais das atrações da campanha. Podemos analisar que as atrações serão realizadas nos shoppings da cidade. Onde nos leva a entender que o público-alvo principal do autor são as crianças, adolescentes e adultos que frequentam esses lugares, ou seja, de uma determinada classe social. O autor também demonstra conhecer seu público-alvo, que geralmente tem muitos compromissos mas que gosta de uma boa qualidade artística. As atrações são voltadas exatamente para isso e informa também os horários de cada atração.

Cabe aqui o uso desta palavra?

Cópia ou paráfrase?

Portanto, escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida. Isso significa dizer que tudo que é peculiar ao sujeito, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto, vai se refletir nas escolhas a serem feitas pelo autor, como diz Antunes.

Nessa outra parte, temos uma breve apresentação da Apala, sua história, seus objetivos, sua missão. E é feito um convite para se conhecer a instituição.

Proponha outra pontuação aqui.

No verso do folder, podemos ver:

Qual/ais será/ão os possíveis objetivos dessa apresentação?

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – cont.

No verso do folder, podemos ver:

A APALA Associação das Pais e Amigos dos Excepcionais de Alagoas é uma entidade sem fins lucrativos que trabalha para a melhoria educacional e social, mantida exclusivamente por doações de pessoas e serviços. Sempre à nossa disposição, oferecendo a melhor educação e uma vida de voluntários.

Desde 1973, tem como objetivo prestar assistência e educação aos deficientes com intuito de inserir no Apala todos os alunos de nível de ensino primário a quarta série, e oferecer um ensino de nível de ensino médio.

A Casa Grande foi fundada em 1973, com 530 pacientes atendidos em todo o Estado de Alagoas. Em 1980, o município de Estância gerou uma unidade em Maceió e realizou o tratamento para estes pacientes. A instituição funciona como Casa de Apoio, onde os deficientes recebem assistência social e psicológica, além de atendimento especializado para a realização de exames, dentro dos serviços.

A instituição também promove o bem estar do paciente e tratamento especializado do aluno, através de cursos, oficinas e atividades recreativas, visando a melhoria da qualidade de vida dos pacientes e suas famílias, e a sua inserção na sociedade através de atividades.

MISSÃO

Promover a defesa dos direitos das crianças e adolescentes com caráter educativo, com o objetivo de proporcionar a qualidade de vida, promovendo a inserção da criança e do adolescente no mercado de trabalho.

Venha conhecer a Apala.

colaboração de alunos e professores

apala agradece a participação

Coordenação

Realização

APALA
Rua Roberto Simonsen, 172 - Costa do Lázaro
Maceió - AL CEP: 57.060-070, Telefone: 32.112.1390
www.apala.org.br

Os agradecimentos da empresa que organizou a campanha e da suposta beneficiada por ela na seguinte frase: “ NOSSOS SINCEROS AGRADECIMENTOS A TODOS QUE PARTICIPAM DESTA CAMPANHA.”

Agradece á todos os colaboradores, consumidores e todos que participaram de forma direta ou indireta dela. Por que agradece?

Refaz novamente o convite para conhecer a Apala, informando o endereço da mesma. Supostamente, qual é o objetivo?

Portanto, é possível notar que a escrita se manifesta por gêneros particulares de textos. Ou seja, há esquemas típicos para cada dinâmica, convidativa e informativa. As cores, as imagens de balões e o tema da campanha nos sugere, uma festa teoricamente feliz para todos que estiverem presentes nela. Porém, quem serão os mais felizes nessa campanha? A Mc donalds, evidentemente, pois ela ganhará com clientes novos, aumentará seu faturamento, livre de impostos e ganha também com a compra de outros produtos pelos clientes, pois a porcentagem que vai para Apala é referente apenas na compra do Big Mac; e ganha também com a imagem que passa a seus clientes de ser uma empresa solidária, mera maquiagem da realidade.

Sua análise está boa, porém poderá ficar melhor após reescrever alguns aspectos.

Precisa estudar sobre acentuação.

Por que agradece?

Supostamente, qual é o objetivo?

**ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO
FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.**

1.1 Isabela – Reescrita da Análise do Folder

NOME:

PROF.:

TURMA:

Análise do Folder Mc Dia Feliz

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as condições de produção de textos. O objeto de análise será um folder de uma campanha social realizada pela empresa Mac Donald's em prol da Apala, instituição que cuida de crianças e adolescentes com leucemia. A metodologia da análise será baseada no livro: Lutar com palavras: coesão e coerência, de Antunes, Irlandé e discursões em sala de aula com colegas e a professora Maria Lúcia de Fátima.

No meu resgistro não consta Maria (risos)

Na página inicial do folder, podemos observar a utilização de parte do nome da campanha “MC DIA FELIZ”, o que nos leva a identificar o autor do texto, ou seja, a própria empresa. Podemos dizer que o nome da campanha é intencionalmente convidativo, pois leva o leitor a concluir que será um dia feliz, de lazer e de solidariedade, criando no leitor a vontade de também fazer parte.

2014- a utilização do ano da campanha mostra ao cliente que a mesma é anual, gerando assim, uma credibilidade maior ao evento e a empresa. Por que?

QUE BOM QUE VOCÊ VEIO- Ao discutir essa frase em sala de aula, observamos que a intenção do autor é pretensiosa, pois está incluindo o leitor no evento. Pode-se observar também que o uso da 2ª pessoa do singular, conta-nos para qual público está sendo direcionado o texto: crianças, jovens e adultos.

Antunes, Irlandé, ressalta em seu texto que escrever é uma atividade cooperativa, pois quando escrevemos imaginamos o nosso interlocutor, escolhemos o nível do vocabulário e como as coisas serão ditas. Portanto, o autor na intenção de aproximação com seu público-alvo utiliza uma linguagem mais informal com o uso do pronome “você”. Caso o autor tivesse utilizado o pronome “senhor”, ele mudaria totalmente o foco de seu público-alvo e estaria se referindo apenas a pessoas adultas.

PEÇA UM BIG MAC – Ao utilizar essa frase, o autor está expressando o objetivo da campanha, que na compra do big mac (somente o big mac arrecada fundo para a Apala), você estará contribuindo também com a Apala, representada logo abaixo, pelo ursinho de pelúcia. A respeito disso, Antunes diz que: escrever é uma atividade orientada, ou seja, é preciso orientar o leitor do ponto de partida da ideia central até o ponto de chegada da mesma, assim, como fez o autor que mostrou o objetivo e orientou o leitor a pedir o lanche específico.

Ao abrir o folder, podemos ver data, hora e locais das atrações da campanha. Podemos analisar que as atrações dela serão realizadas nos shoppings da cidade. O que nos leva a entender que o público-alvo principal do autor são as crianças, adolescentes e adultos que frequentam esses lugares, ou seja, de um determinada classe social. O autor demonstra conhecer o seu público, que geralmente são pessoas muito atarefadas mas que gosta de uma boa qualidade artística. As atrações são voltadas exatamente para isso e informa também os horários de cada atração.

Qual?

Portanto, segundo a pesquisadora escrever é uma atividade contextualizada, notamos isso no momento em que o autor insere a campanha no espaço social e cultural do leitor.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – cont.

Nessa outra parte, temos uma breve apresentação da Apala, sua história, seus objetivos e sua missão. Notamos que o objetivo dessa apresentação é que os consumidores conheçam a instituição e se sensibilizem, tornando-se futuros colaboradores da mesma.

No verso do folder, podemos ver os agradecimentos da empresa que organizou a campanha e da suposta beneficiada por ela na seguinte frase:” NOSSOS SINCEROS AGRADECIMENTOS A TODOS QUE PARTICIPAM DESTA CAMPANHA”. Agradece a todos os colaboradores, consumidores e todos que participaram de forma direta ou indireta dela, visando a colaboração de todos na campanha do próximo ano.

Portanto, é possível notar que a escrita se manifesta por gêneros particulares de textos. Ou seja, há esquemas típicos para cada dinâmica, convidativa e informativa. As cores utilizadas no folder e as imagens de balões nos sugere que será um dia feliz para todos que estiverem presentes nela. Porém, quem serão os mais beneficiados e conseqüentemente os mais felizes no final desta campanha? A Mc Donalds que ganhará com clientes novos, aumentará seu faturamento livre de impostos e ganha também com a imagem de empresa solidária. No fim, há toda uma maquiagem por trás da realidade.

Essa conclusão não é adequada para a análise que realizou.

Que tal transformar a pergunta retórica em análise?

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

2. Thiago – Escrita da Análise do Folder

Universidade Federal de Alagoas

Faculdade de Letras

Profa. [redacted]

Aluno: [redacted]

Disciplina: Leitura e Produção de Texto

Análise de um folder baseado no texto de Irandé Antunes, “LUTAR COM PALAVRAS”

Introdução

Para início de conversa, quero esclarecer a você, caro leitor, de onde partiu essa iniciativa de analisarmos esse tipo de texto (folder). Pois bem, em sala de aula discutimos sobre a forma de como se deve construir um texto. Onde depois de todo o processo de explicações que a professora nos passou, devíamos fazer uma análise desse tipo de texto sugerido e focarmos nas seguintes perguntas: o que o texto quer dizer? Pra quem dizer? Por que ele precisa dizer? E por fim, como dizer?

Isso requereria atenção de minha parte, afinal eu teria que elaborar uma análise muito bem detalhada sobre aquele assunto, tendo em mãos, como base alguns princípios ditos por Irandé em seu livro, e que você tomará conhecimento de alguns deles ao decorrer deste texto.

Que tal propor outro modo de apresentar a análise?

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

Análise

Faça uma descrição breve do Fôlder

Margem ----- Antes de tudo falarei primeiramente as informações contidas neste folder, na capa está escrito as seguintes frases: MEC DIA FELIZ 2014, localizada bem no topo da folha, um pouco mais abaixo diz: QUE BOM QUE VOCÊ VEIO, logo depois a sugestão, PEÇA UM BIG MAC e por último o desenho de ursinho ao findar da folha. Quando abrimos este folder, nos deparamos com um cronograma de eventos que iriam acontecer em vários locais da cidade durante aquele dia especial, atrações como: bandas, shows de palhaços também de mágicas e etc. Na última parte do folder, residem as informações que desrespeito a APALA, (ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS LEUCÊMICOS DE ALAGOAS), agradecimentos gerais da parte dos organizadores, e um convite: VENHA CONHECER A APALA.

Boa essa iniciativa de fazer uma apresentação geral do fôlder que será analisado.

Por que todas as letras maiúsculas?

→ No livro de Antunes, princípio 131 ela diz: “escrever é, como falar, uma atividade interação, de intercâmbio verbal”. Ou seja, não há sentido em escrevermos um texto se não estamos procurando interagir com alguma pessoa, sobre determinado assunto, trocar alguma informação com alguém. Foi exatamente o que encontrei neste folder. Trata-se de um texto muito bem elaborado, que apesar de conter pouquíssimas informações, nos faz perceber inúmeros detalhes encontrados em suas entrelinhas.

O evento nele divulgado, é uma ação humanitária da parte de uma empresa, no caso o Mc Donald, onde todo o dinheiro arrecadado seria passado para APALA. O fato dos produtores do texto terem colocado a frase, MEC DIA FELIZ 2014, nos faz refletir que não era a primeira vez que aquele evento acontecia, tendo como concepção de idéia, realmente nos passar que outros haviam acontecido e obviamente nos dizer o nome dado aquele dia de festa. Quando eles dizem: que bom que você veio, a palavra você requer uma atenção maior neste caso, “VOCÊ”, no contexto nos faz dizer que o autor (a) está sendo muito direto ao leitor. Com certeza as pessoas responsáveis por fazerem a entrega deste folder, entregaram a cada indivíduo um material idêntico, cada um por sua vez, fez uma leitura da sua forma, e teve respectivamente sua interpretação. Isso nos leva ao conceito de que a estratégia usada pelo autor (a) foi de realmente fazer com que o leitor si “sentisse”, pois isso lhe chamaria a atenção, primeiramente lhe prenderia a leitura, e o deixaria curioso sobre o assunto abordado naquele folder, afinal quem não gosta de ser tratado bem, não é mesmo? Desta forma estaria ele interagindo com quem estivesse lendo, passando-lhe informações.

Ver as inferências!

→ Vou arriscar aqui em fazer uma especulação. O fato de eles terem colocado: PEÇA UM BIG MAC, me faz dizer que era essencial que os clientes comprassem esse lanche, que além do interesse de eles consumirem, supõe que seria justamente o dinheiro daquela compra que seria doado. Acaso eles consumissem outros, os lucros desses ficariam na casa, por isso a necessidade de divulgação do produto.

Não se trata de especulação. É a proposta da campanha.

Qual?

Qual?

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

margem → Novamente retomando o texto de irandé, desta vez no princípio 132 está escrito que:

Cópia ou parafrase? → escrever na perspectiva da interação, só pode ser uma atividade cooperativa. Seria uma atividade onde dois ou mais sujeitos agem juntamente para interpretação de um sentido. Ou seja, o que esta sendo dito de uma intenção por que está sendo dito.

?? É onde encontramos a precisão de o autor (a) ter colocado as informações da APALA, por que como era um evento em prol da mesma, ficaria difícil convencer as pessoas a participarem daquela festa sem se dizer o porquê ^{de ela} dela estar acontecendo, para que o leitor de fato viesse tomar conhecimento do que seria essa organização. Para quê ??

Aqui faltam ideias.

margem → Bom, ^{Cabe aqui ?} depois de tudo que escrevi, pode-se dizer que este folder se trata de um texto publicitário, onde ele é direcionado aos tipos de pessoas: crianças, jovens e adultos de classe média, (porque não é qualquer pessoa de fato) que pode participar deste evento, uns por falta de dinheiro e outros por não terem acesso). O folder passa as informações de forma simples e ao mesmo tempo muito atrativa aos leitores, ou melhor, futuro clientes. Ou seja, ao mesmo tempo em que aquelas pessoas estão naquele evento dançando, conversando, brincando, pulando, elas também estão comendo e muito. Será ??

margem → Como já deixei isso claro anteriormente, o texto serve de ponte para ligar os clientes do Mc à APALA, mostrando a importância do evento, para que eles saibam que não se trata de uma simples diversão, ^{porém} que por trás de tudo há um interesse, e esse seria ajudar as pessoas leucêmicas a se tratarem. O MC DIA FELIZ seria, então, uma ação de uma empresa voluntária, eles criaram esse dia a fim alcançarem lucros, para que esses fossem doados à Associação dos Pais e Amigos dos Leucêmicos de Alagoas.

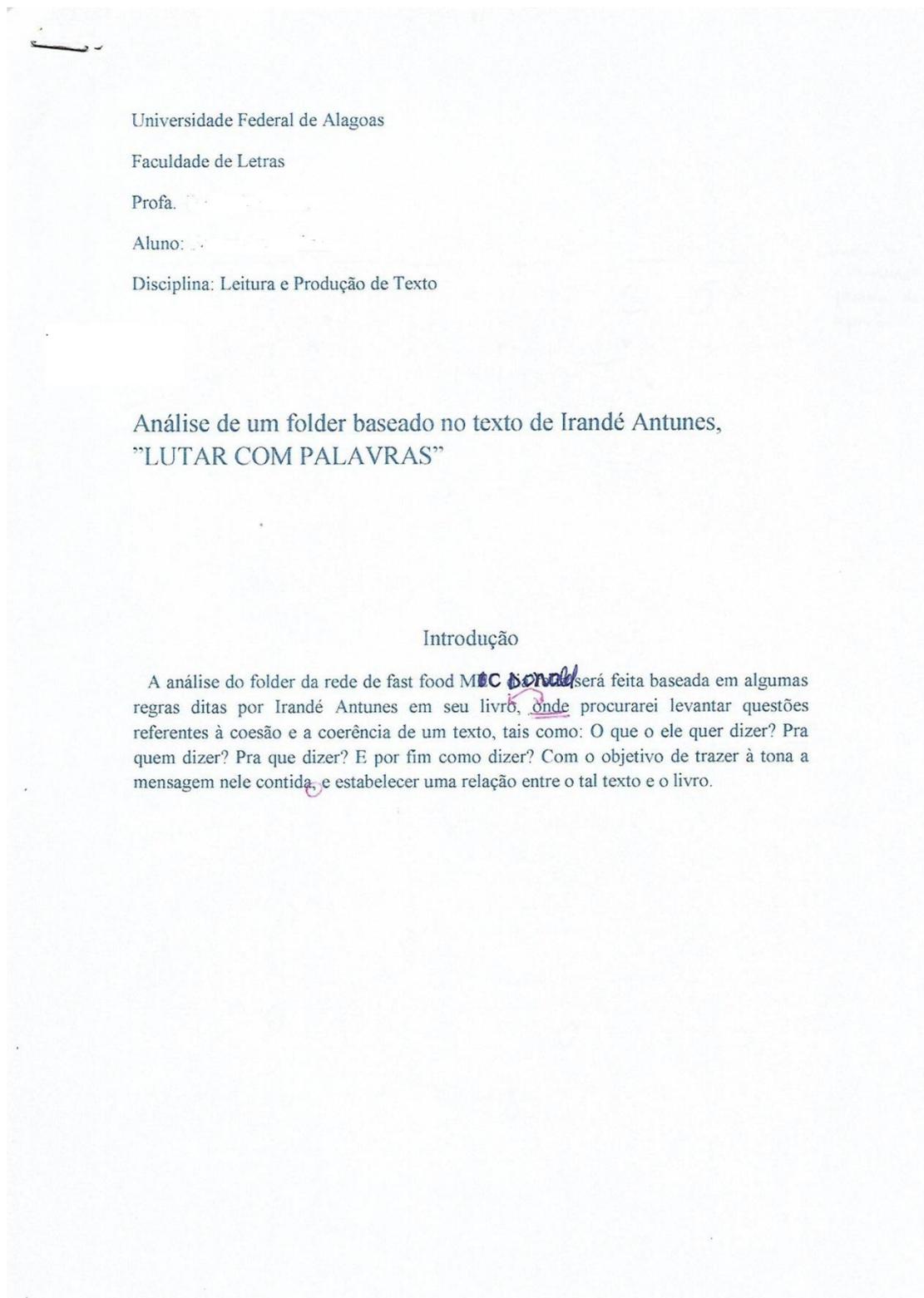
veja como dizer essa ideia menos coloca à oralidade

margem → Mas, falando em interesse... O MC não fica por baixo nisto tudo, fizeram o evento também pensando nos lucros que ele iria trazer a empresa, por exemplo. Ele iria passar às pessoas a imagem de uma empresa muito boazinha, que essa ação a qual ?? estavam fazendo é muito bonita e eles estão de parabéns por essa iniciativa. Quando na verdade isso iria alavancar cada vez mais o nome da empresa, fazendo dela ainda mais rica. Como ??

Não podem acontecer juntos os dois objetivos.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – cont.

2.2Thiago – Reescrita da Análise do Folder



ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

Análise

Antes de tudo começarei primeiramente falando das informações contidas neste texto, trata-se de um folder distribuído pela rede de fast food MC Donald com objetivo de divulgação da celebração de um evento beneficente. Na capa está escrito as seguintes frases: Mc dia feliz 2014, localizada bem no topo da folha, um pouco mais abaixo diz: Que bom que você veio, logo depois a sugestão, Peça um big mc e por último o desenho de um urso de pelúcia no final da folha. Quando abrimos este folder, nos deparamos com um cronograma de eventos que aconteceriam em vários locais da cidade durante aquele dia especial, atrações como: bandas, shows de palhaços também de mágicas etc. Na última parte do folder, residem algumas informações sobre a APALA, (ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS LEUCÊMICOS DE ALAGOAS), agradecimentos gerais da parte dos organizadores, e um convite: Venha conhecer a APALA.

Ainda a introdução precisa de ajustes.

No livro de Antunes, está escrito: “escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal”. Ou seja, não há sentido em escrevermos um texto se não estamos procurando interagir com alguma pessoa sobre determinado assunto, trocar alguma informação com alguém. Foi exatamente o que encontrei neste folder. Trata-se de um texto muito bem elaborado, que, apesar de conter pouquíssimas informações, nos faz perceber inúmeros detalhes encontrados em suas entrelinhas.

O evento nele divulgado é uma ação humanitária da parte de uma empresa, no caso o Mc Donald, onde todo o dinheiro arrecadado seria passado para APALA. O fato de os produtores do texto terem colocado a frase, Mc dia feliz 2014, nos faz refletir que não era a primeira vez que aquele evento acontecia, tendo como concepção de idéia, realmente nos passar que outros haviam acontecido e obviamente nos dizer o nome daquele dia de festa. Quando eles dizem: que bom que você veio, a palavra você requer uma atenção maior neste caso, “VOCÊ”, no contexto nos faz dizer que o autor (a) está sendo muito direto ao leitor. Provavelmente as pessoas responsáveis por fazerem a entrega deste folder, entregaram a cada individuo um material idêntico, cada um por sua vez, faria uma leitura da sua forma, e teria respectivamente sua interpretação do texto. Isso nos leva ao conceito de que a estratégia usada pelo autor (a) foi de realmente fazer com que o leitor se “sentisse”, pois isso lhe chamaria a atenção, primeiramente lhe prenderia a leitura, e o deixaria curioso sobre o assunto abordado naquele folder, afinal quem não gosta de ser tratado bem, não é mesmo? Desta forma estaria ele interagindo com quem estivesse lendo, passando-lhe informações.

O fato de eles terem colocado: Peça um big mc, me faz dizer que era essencial que os clientes comprassem esse lanche, que além do interesse de eles consumirem, supõe que seria justamente o dinheiro daquela compra que seria doado.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

Antunes também fala em seu livro que: escrever na perspectiva da interação, só pode ser uma atividade cooperativa. Seria uma atividade onde dois ou mais sujeitos agem juntamente para interpretação de um sentido. Ou seja, o que (esta) sendo dito de uma intenção por que está sendo dito. Encontramos então a necessidade de o autor (a) ter colocado as informações da APALA, por que, como era um evento em prol da mesma, ficaria difícil convencer as pessoas a participarem daquela festa sem se dizer o porquê de ela estar acontecendo, para que o leitor de fato viesse tomar conhecimento do que seria essa organização, e para que de alguma forma ele fosse movido pelo sentimento de solidariedade e participasse do evento.

Pode-se dizer que este folder se trata de um texto publicitário, onde ele é direcionado aos tipos de pessoas: crianças, jovens e adultos de classe média, (porque não é qualquer pessoa de fato que pode participar deste evento, uns por falta de dinheiro e outros por não terem acesso). O folder passa as informações de forma simples e ao mesmo tempo muito atrativa aos leitores, ou melhor, futuro clientes. Ou seja, ao mesmo tempo em que aquelas pessoas estão naquele evento dançando, conversando, brincando, pulando, há também uma possibilidade de eles estarem consumindo. Como já deixei isso claro anteriormente, o texto serve de ponte para ligar os clientes a do Mc à APALA, mostrando a importância do evento, para que eles saibam que não se trata de uma simples diversão, porém por trás de tudo há um interesse, e esse seria ajudar as pessoas leucêmicas a se tratarem. O mc dia feliz é então, uma ação de uma empresa voluntária, eles criaram esse dia a fim alcançarem lucros, para que esses fossem doados Associação dos Pais e Amigos dos Leucêmicos de Alagoas.

Mas, falando em interesse... A empresa MC Donald, fez o evento também pensando nos lucros que ela iria trazer a ela própria, por exemplo: Ela iria passar às pessoas a imagem de uma empresa muito boazinha, que essa ação que a companhia resolveu fazer é muito bonita e eles estão de parabéns por essa iniciativa. Quando, na verdade, isso iria alavancar cada vez mais o nome da empresa, fazendo dela ainda mais rica e ela passaria as outras pessoas a imagem de uma empresa solidária, fazendo com que o nome da multinacional se alastrasse ainda mais.

Faltou concluir a análise.

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” / ESCRITA E REESCRITA) – cont.

3. Joaquim – Escrita da Análise do Folder

Introdução:

Aqui há equívoco em relação à proposta de atividade.

O objetivo da análise que se seguirá é de encontrar dentro do texto do panfleto da McDonalds as características de produção de texto como por exemplo “o que se diz” e “para quem se diz” etc. A análise ainda levará em consideração as 10 noções de como escrever, descritas por Irandé Antunes no livro *Lutar com as palavras*.

O panfleto da McDonald traz a informação sobre o Mec Dia Feliz que acontece uma vez por ano com o intuito de repassar as vendas de um determinado sanduíche para instituições de caridade. A instituição escolhida para ser ajudada esse ano foi a Apala, que ajuda criança e adultos no combate ao câncer.

Vejam alguns pontos interessantes: **Porque dividiu a análise em tópicos?**

- Quem diz? - O panfleto foi produzido possivelmente pela equipe de marketing da própria McDonald ou por alguma empresa de publicidade contratada. Então, é a própria empresa que fala direto ao leitor-consumidor.
- O que dizer? - De forma convidativa e alegre, o panfleto informa, data, local horário e as atrações que farão parte do evento, além de fazerem também uma breve apresentação sobre a Apala.
- A quem dizer? – Ao público médio - alto que tem acesso ao produto que a rede oferece. Público esse formado em sua maioria nos jovens e adolescentes.
- Como dizer? – O panfleto usa a linguagem descontraída e leve, com imagens coloridas, tentando atingir o público citado.
- Por que dizer? – Para informar – divulgar e assim conseguir o objetivo que é atrair o público e vender.

Veja como se faz a referência a autores em trabalhos científicos.

Levando em consideração as normas descritas por Irandé de como se dá o processo de escrita, podemos observar que na primeira característica que ela cita é que o texto é uma atividade de interação e o folder do Mec dia feliz interage de diversas formas, partindo de uma frase de cortesia na capa onde diz “que bom que você veio”, as cores e a forma que essa

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – cont.

frase foi elaborada para atingir o leitor onde assim vem a segunda característica que é a da cooperação que está praticamente coligada com a interação, pois é preciso que o leitor interprete (coopere) o sentido do texto.

Na terceira característica temos que o texto precisa ser uma atividade contextualizada e dentro deste conceito vemos que o folder está inserido dentro de um ambiente cultural, socio-econômico, pois não é todo mundo que tem acesso ao produto que se pretende vender e até mesmo sobre a questão social de se ajudar uma instituição de caridade.

A característica seguinte defendida por Irandé é de que escrever é necessariamente textual. O folder mostra bem isso, pois foi bem estruturado e traz uma unidade que nos faz entender o texto. Na característica seguinte ela nos mostra que escrever é uma atividade teoricamente orientada e ao do folder está bastante clara que é a do Mec dia feliz.

A sexta característica nos diz que escrever é uma atividade intencionalmente definida para se cumprir um objetivo e como já foi citado o objetivo principal do folder é levar clientes em potencial de consumo ao McDonald – Seguindo as normas descritas por Irandé temos que além de envolver questões de especificidades linguísticas envolvem também questões pragmáticas com relações as condições do contexto ou da situação e o folder como já foram mencionadas tem suas questões culturais, socioeconomicas etc.

Temos ainda que escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos , no caso do folder é um texto publicitário-informativo com o intuito de atrair mais clientes. A norma seguinte informa que precisa ser uma atividade que remonta a outros dizeres, outras fontes, no folder por exemplo a questão da edição do Mc dia feliz 2014 nos remetem à existência de edições anteriores. Por fim temos a última norma que é a relação de interdependência com a leitura, pois a intenção é de que todo texto escrito seja lido.

Cadê sua apreciação crítica?

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – cont.

3.3. Joaquim – Reescrita da Análise do Folder

Introdução:

A análise que será feita a seguir do texto do panfleto da McDonald sobre o Mc Dia Feliz tem como objetivo encontrar dentro do texto as condições de produção que foram utilizadas (quem diz, para quem se diz, o que se diz, o que se diz, e por que se diz) e serão correlacionadas com o que Irandé Antunes nos apresenta em seu livro Lutar com as palavras: coesão e coerência contidas nos capítulos 01 e 10, que tratam respectivamente de como escrever textos e como manter a coesão e a coerência dos mesmos.

O panfleto da McDonald traz a informação sobre o Mec Dia Feliz que acontece uma vez por ano com o intuito de repassar as vendas de um determinado produto para uma instituições de caridade, onde no caso a instituição ajudada nessa edição do Mc dia Feliz será a Apala, que cuida de crianças e adultos com câncer.

O panfleto provavelmente foi produzido pela equipe de marketing da própria McDonald ou talvez uma empresa de publicidade tenha feito o trabalho e fala em nome da empresa, assim temos a McDonald falando diretamente ao seu leitor-consumidor. De uma forma muito convidativa, o panfleto a data, local horário e as atrações que farão parte do evento, além de fazer também uma breve apresentação da instituição que irá ser beneficiada com a ação, no caso a Apala.

Usando uma linguagem descontraída e leve, com imagens coloridas, o texto contido no panfleto tenta atingir o seu público alvo formado na sua grande maioria por jovens e adolescentes para informar e assim divulgar o evento para alcançar o objetivo que é alcançar o público, atraí-lo e vender.

Assim, Levando em consideração o que Irandé Antunes nos apresenta, o folder da McDonald cumpre bem com sua função, pois é interativo e também espera do leitor uma cooperação para que ele interprete e entenda o texto. O texto presente no folder também caracteriza uma atividade contextualizada, estando inscrito em um ambiente cultural, sócio-econômico, já que nem todo mundo que tem acesso a essa informação

ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS (ANÁLISE DO GÊNERO FOLDER “MEC DIA FELIZ” /ESCRITA E REESCRITA) – Final

terá acesso ao produto e temos também como fator social a ajuda que será oferecida a instituição de caridade já citada.

Antunes ainda defende que escrever é uma atividade textual e temática e o folder nos traz um texto bem estruturado e também uma unidade que nos faz entender a mensagem e o tema proposto está bastante explícito que é o Mc dia feliz. O folder traz ainda algumas questões pragmáticas com relação ao contexto em que está inserido como já citadas, questões culturais, sociais, econômicas etc.

Aqui há uma junção de ideias que merece outra redação:

Segundo ainda as normas de Antunes, o texto do folder possui um gênero específico pois é um texto publicitário seguido, e segundo a outra característica também apresentada por ela em seu livro o folder remete a outros dizeres, outras fontes, uma vez que a edição citada no folder é de 2014 e ainda que existe uma interdependência com a leitura, pois a intenção é de que todo o texto escrito seja lido.

Concluindo a análise, considero o folder da McDonald bastante objetivo, pois passa a mensagem com bastante clareza, passando ao leitor todas as informações necessárias, o que é, quando é, onde, horários, qual a finalidade, enfim todas as informações estão lá. Faz também com que o leitor se sinta muito importante fazendo o uso de frases do tipo “Que bom que você veio” e também agradecendo sua participação no final.

Como o leitor pode sentir-se importante?