

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Robson Figueiredo Brito

**POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS DE SUJEITOS
UNIVERSITÁRIOS EM EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO ACADÊMICO
EM UM CURSO DE DIREITO**

Belo Horizonte
2019

Robson Figueiredo Brito

**POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS DE SUJEITOS
UNIVERSITÁRIOS EM EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO ACADÊMICO:
EM UM CURSO DE DIREITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras - Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis

Área de concentração: Enunciação e Processos Discursivos

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B862p	Brito, Robson Figueiredo Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de direito / Robson Figueiredo Brito. Belo Horizonte, 2019. 241 f. : il. Orientadora: Juliana Alves Assis Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras 1. Letramento. 2. Redação acadêmica. 3. Compreensão na leitura. 4. Escrita - Análise do discurso. 5. Estudantes universitários. 6. Aprendizagem. 7. Linguística. I. Assis, Juliana Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título. CDU: 801.73
-------	---

Robson Figueiredo Brito

**POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS DE SUJEITOS
UNIVERSITÁRIOS EM EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO ACADÊMICO:
EM UM CURSO DE DIREITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras - Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis

Área de concentração: Enunciação e Processos Discursivos

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira IFMG - Ouro Branco

Prof^a. Dr^a Jane Quintiliano Guimarães Silva - PUC Minas

Prof^a. Dr^a Maria Aparecida da Mata - PUC MINAS

Prof^a. Dr^a. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes - PUC Minas

Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis (orientadora) - PUC Minas

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Somos Quem Podemos Ser
Engenheiros do Hawaii

Álbum: Somos Quem Podemos Ser

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro como um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para o coração
A vida imita o vídeo garotos inventam um novo inglês
vivendo num país sedento
num momento de embriaguez
Somos que podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão
E tudo ficou tão claro o que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia um dia comum
A vida imita o vídeo garotos inventam um novo inglês
vivendo num país sedento
num momento de embriaguez
Somos que podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
um dia me disseram que os ventos as vezes erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Somos que podemos ser
Sonhos que podemos ter

Dedico esta tese a todos os **professores** que me iniciaram no processo de leitura e escrita e me ajudaram a construir o meu projeto de dizer/escrever ao longo da minha trajetória de estudante, de profissional: professor universitário e psicólogo, Mestre e Doutor em Letras, em especial:

Da Educação Básica:

Professora Maria da Glória Mendonça Fernandes, presente!

Professora Teresa Délia Ferreira, presente!

Professora Maria Ignez Castro

Da Educação Superior,

Professora Dra. Sílvia Maria de Contaldo

Professora Mestre Elisabeth Guerra Parreiras Baptista Pereira,

Professor Mestre João Carlos Lino Gomes

Professora Mestre Maria Helena Moreira,

Professora Mestre Maria Carmem Schetino,

Professora Mestre Mércia Moreira, presente!

Professora Dra. Regina de Paula Medeiros,

Professora Dra. Maria Lúcia Goulart Dourado,

Professora Mestre Therezinha Samora Ribeiro,

Profa. Dra. Roseni Rosângela de Sena, presente!

Professora Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes,

Professora Dra. Arabie Berzi Hermont,

Professora Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva,

Professora Dra Juliana Alves Assis.

“QUANDO FALAMOS, NÃO AGIMOS SÓS!”

(DAHLET, 2005)

Um dia me disseram quando criança que com o português e a matemática que sabia e tinha eu não ia servir nem para ser padeiro. Isso ficou na minha memória discursiva e creio que depois de muito lutar contra este dito quase um mal dito construí com a ajuda de muitos outro bem dito:

Hoje, aos 50 anos, sou Doutor em Letras: Linguística e Língua Portuguesa, depois de obter o reconhecimento e o título da comissão examinadora.

Agradeço aos meus queridos pais **Gabriel José Ferreira de Brito e Maria de Lourdes Figueiredo Brito** o mais doce ato de contribuir com a escrita na minha história! O seu Letramento do Amor me deu força e coragem para enfrentar minhas fragilidades e conhecer minhas forças na vida e nas escrituras.

**“VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI
PRA CHEGAR ATÉ AQUI”**

Cidade Negra, A estrada

AGRADECIMENTOS

Letramento do AMOR e DA AMIZADE:

O meu obrigado à **Minha TIA Marina**, mãe do coração, por ter me ensinado que o amor vale a pena desde quando me ajudou a dar valor no meu texto, no meu dizer, nas minhas produções e na minha vida.

Ao **Antônio**, companheiro de todas as horas por ter me ensinado que o amor se constrói lentamente a cada passo nesta estrada da vida.

À **Maria Elizabeth Oliveira Silva**, por ter me ensinado que o amor, o afeto e amizade nascem de uma escuta sem a qual não podemos construir o que temos de mais precioso: os Amigos.

À **Maria Auxiliadora da Silva**, por ter me ensinado que na vida os amigos contribuem para te apoiar e dar coragem nos momentos difíceis e principalmente quando duvidamos de nossas posições identitárias.

À **Carmem da Conceição Araújo Maia**, por ter contribuído com a escrita da tese realizando uma leitura profícua e produzindo questionamentos para que pudesse mudar o rumo das palavras e seus sentidos.

Letramento da SOLIDARIEDADE:

À **Profa Dra. Rachel de Castro Almeida**, que esteve sempre disponível para contribuir com a leitura do dispositivo utilizado para conhecer quem eram os participantes da pesquisa. Agradeço a confiança e o reconhecimento ao meu ofício de professor-pesquisador.

À **Profa. Dra. Luciana Kind do Nascimento**, que sempre se mostrou solidária e disponível para a troca do conhecimento a respeito da temática das narrativas e da identidade e reconheceu o meu trabalho de pesquisa.

À **Profa. Dra. Patrícia Pinto de Paula**, colega, amiga solidária que fez uma leitura atenta do trabalho a respeito da identificação dos participantes da pesquisa em plenas férias de janeiro de 2018.

À **Profa. Andrea Regina de Mello Fonseca**, por ter feito a leitura do trabalho a respeito da sondagem de aprendizagem dos participantes da pesquisa e ter contribuído com o seu olhar que vem da Educação Básica.

À colega de doutoramento **Eliara Santana Ferreira**, por acreditar no meu trabalho e por ter feito uma leitura cuidadosa da parte teórico-metodológica da tese indicando o que ainda precisava ser construído.

A todos que colaboraram para que a escrita e a organização deste trabalho se tornasse esta Tese: da PUC São Gabriel **Vanderlei Clementino da Silva**, funcionário do apoio às coordenações, o **Prof. Dr. Carlos Eduardo Carrusca Vieira**, à revisora **Rosana Sampaio Pinheiro**, à

bibliotecária **Roziane Michelini**, os funcionários do PPG – Letras nas pessoas de **Berenice Viana de Faria, Rosária e Jeferson**, o meu sempre obrigado por ajudar nesta construção.

Letramento CIENTÍFICO

À **Profa. Dra Juliana Alves Assis, minha Orientadora**, por ter acompanhado todo trabalho de construção, reconstrução desta tese e por ensinar-me como se constrói um texto fazendo com muita delicadeza que eu reconhecesse os meus limites para que eles pudessem passar de obstáculos a degraus. Sem a sua contribuição eu não terminaria o percurso do doutoramento em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, obrigado por tudo o que fez por mim inclusive por me ajudar a posicionar identitariamente como Professor/Pesquisador.

À **Profa. Dra. Maria Aparecida da Mata**, que com sua leitura atenta pode me ajudar a corrigir rumos que fizeram diferença para a construção da tese. Obrigado por participar da banca de qualificação e da defesa sem sua leitura não seria possível ter colocado palavras, conceitos e posições-sujeito no lugar.

À **Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes** o meu obrigado pelas contribuições significativas, substanciais, no momento de qualificação do texto da tese, sua leitura me fez enxergar que o professor universitário que se põe a pesquisar sobre posicionamentos discursivos e identitários precisa reconhecer que uma trajetória nascida na Educação Básica é a condição *sine qua non* para poder perceber e flagrar que os sujeitos leitores e escritores na Universidade já percorreram um longo caminho em relação à sua formação de Leitura e Escrita. Minha gratidão e honra por tê-la como avaliadora na qualificação e na defesa desta Tese.

À **Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva** o meu agradecimento por tudo: desde o acolhimento como colega no curso de Letras na PUC Minas Betim e São Gabriel, até a chegada ao Pós Letras como aluno do Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. E mais contribuiu para a minha formação como Mestre, sendo grande orientadora, nesta etapa. A partir de suas orientações proporcionou a minha inserção neste universo trabalhoso, mas profícuo da Análise do Discurso. Sem seus ensinamentos eu não seria o profissional (professor-pesquisador e cidadão) que sou hoje. Obrigado por ler o meu novo texto e participar comigo desta vitória.

Ao **Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira** agradeço imensamente sua disponibilidade em ler todo o texto desta tese. Suas observações serão acolhidas com atenção. O meu respeito pelo seu profissionalismo e trabalho como professor pesquisador das Letras. Sua presença na banca me indica que a vida é feita de lutas e conquistas e que o Ofício de Mestre vale a pena.

Aos colegas pesquisadores do NELLE - PPG -Letras da PUC MINAS (Núcleo de Estudos da Linguagem Letramento e Formação) o meu obrigado pelas trocas de saber e horas de estudos sobre a temáticas da Linguagem, Letramentos e Formação de Professores – lugar/espço de dialogia e construção político-pedagógica em especial às amigas **Fernanda Zili do Nascimento e Fernanda Santana Gomes** com quem aprendo o valor das Letras.

Ao **Departamento de Filosofia** o meu obrigado pelo estímulo, confiança no meu trabalho como docente da PUC Minas a minha gratidão ao **Prof. Dr. Pe. Márcio Antônio Paiva**, chefe do Departamento e a todos os colegas professores que lutam diariamente para fazer a Filosofia ter valor nesta nossa sociedade que não prestigia as Ciências Humanas em sua essência e sua dimensão político-pedagógica.

À **Faculdade Mineira de Direito**, que me acolheu como docente nestes 19 anos, o meu obrigado pelo reconhecimento ao meu trabalho e o agradecimento aos colegas professores: Profa. Dra. Maria Emília Naves Nunes, Profa. Dra. Marilene Gomes Durães, Profa. Dra. Luciana da Silva Costa. Profa. Dra. Wilba Lucia Maia Bernardes e o Prof. Dr. Guilherme Coelho Colen.

E, ao final, o meu sempre obrigado **aos alunos participantes da pesquisa** (Turmas de Metodologia do Trabalho Científico do 1º. Semestre de 2016 manhã e noite, do curso de Direito) sem vocês eu não poderia construir este trabalho de pesquisa que diz muito da relação entre um professor-pesquisador que acredita em seus alunos e também na força das palavras que necessariamente estão permeando as relações humanas e solidárias nas salas de aula da Universidade.

**“QUE NINGUÉM SE ENGANE, SÓ SE CONSEGUE A SIMPLICIDADE ATRAVÉS
DE MUITO TRABALHO.”**

(Clarice Lispector, Uma aprendizagem ou livro dos prazeres)

“O Criador não nos abandona, nunca recua no seu projeto de amor, nem se arrepende de nos ter criado. A humanidade possui ainda a capacidade de colaborar na construção da nossa casa comum. Desejo agradecer, encorajar e manifestar apreço a quantos, nos mais variados setores da atividade humana que estão a trabalhar para garantir a proteção da casa que partilhamos. Todos podemos colaborar, como instrumentos de Deus, no cuidado da criação, cada um a partir da sua cultura, experiência, iniciativas e capacidades.”

(FRANCISCUS, PAPA, *LAUDATO SI*, ROMA, 24 DE MAIO – SOLENIDADE DE PENTECOSTES – DE 2015)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de doutorado desenvolveu-se com base na prática docente do pesquisador que buscou investigar posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em uma experiência de Letramento Acadêmico. Esta experiência aconteceu no âmbito de uma disciplina curricular, no primeiro período, do curso de Direito, em uma IES em Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa apoiou-se nos estudos a respeito da escrita acadêmica, letramento acadêmico, da língua(gem) que teve como propósito realizar o desejo do pesquisador de estudar e refletir a respeito de como os alunos recém-chegados à Universidade encenam em sua leitura e escrita o seu posicionamento discursivo e identitário e evidenciam as imagens de si no discurso, as suas competências discursivas sobre o que é escrever academicamente. O objetivo central da pesquisa foi descrever e analisar os efeitos de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (MTC), no que toca às evidências linguístico-discursivas que revelam, por parte dos estudantes, movimentos de pertença à comunidade universitária. Nesta tese assumiu-se a orientação metodológica da pesquisa-ação de cunho qualitativo e seu registro pela Autoetnografia para demonstrar na experiência com leitura e escrita acadêmica a interação do professor com os seus alunos, no contexto da sala de aula, marcadamente carregada por relações valorativas entre estes dois atores. Para sistematizar o *corpus* da pesquisa organizou-se atividades didático-pedagógicas a partir de três grandes eixos temáticos, que estão em consonância com a ementa da disciplina de MTC. Por se tratar de um *corpus* com uma gama de atividades didático-pedagógicas relativamente grandes, fez-se a opção por examinar dados coletados de alguns eixos temáticos relacionados a exercícios de leitura e compreensão de um texto e um artigo científicos e a escrita de uma carta. Para análise dos dados foi escolhido material linguístico-discursivo de quatro participantes selecionados intencionalmente pelo pesquisador para o exame linguístico decorrentes das atividades desenvolvidas na disciplina, em tela, embasados pelos campos teóricos da análise dialógica do discurso e da análise do discurso francesa. Ao final procurou-se mostrar, com base neste exame das marcas linguístico-discursivas que os alunos participantes da pesquisa, mesmo no limiar de sua graduação, escreveram, posicionaram e se projetaram como leitores e escritores nas atividades didático-pedagógicas propostas pelo professor. O ato de ler e escrever, tão caro ao ambiente universitário, é condição fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, que foram reconhecendo gêneros textuais próprios deste campo e, por isso mesmo, percebendo diferenças e semelhanças, especificidades e características da prática social e discursiva da leitura e escrita acadêmica.

Palavras-chave: posicionamento discursivo, letramento acadêmico, leitura/escrita acadêmicas; práticas discursivas, análise do discurso.

ABSTRACT

This doctoral research work was developed based on the teaching practices of a researcher who sought to investigate discursive and identity positions of university subjects in an academic literacy experience. This experience happened within the scope of a curricular discipline, in the first term of the Law course at a College Level Institution in Belo Horizonte, Minas Gerais. The research was based on studies of academic writing, academic literacy, and language studies, it was aimed at realising the desire of a researcher to research and reflect on how students who have recently arrived at the university represent, in their reading and writing, their discursive and identity position, and reveal their self-images in discourse, their discursive skills on what it is to write academically. The central objective of the research was to describe and analyse the effects of a didactic-pedagogical proposal of academic literacy in the discipline of Scientific Method (SM), in regards to the linguistic-discursive evidences that reveal, on the part of the students, motions of belonging to the university community. This thesis takes the research-action of qualitative-kind methodological orientation approach, and its registration by Auto-ethnography as a means to demonstrate, in the experiments with academic reading and writing, the interaction of teachers and their students, in the context of the classroom, markedly loaded with pro-value relations between these two actors. To systematise the body of the research, didactic-pedagogical activities were organised around three main thematic axes, which are in line with the guidelines of the Scientific Method discipline. Because it is a body with a relatively large range of didactic-pedagogical activities, the option was to examine collected data from some thematic axes related to reading and comprehension exercises of a scientific text and article, and writing a letter. For data analysis, linguistic-discursive material was chosen from four participants, intentionally selected by the researcher for the linguistic examination resulting from the activities developed in the discipline based on the theoretical fields of the dialogical analysis of discourse and of French discourse analysis. In the end, it was sought to show, based on the examination of the linguistic-discursive marks of the students participating in the research, who, even at the threshold of their graduation, wrote, positioned and projected themselves as readers and writers in the didactic-pedagogical activities proposed by the teacher. The act of reading and writing, so dear to the university ambiance, is a fundamental condition for the students' learning process, which has been recognising textual genres proper to this field and, therefore, perceiving differences and similarities, specificities and characteristics of social practice and a discursive approach to academic reading and writing.

Keywords: discursive positioning, academic literacy, academic reading/writing; discursive practices, discourse analysis

RESUMEN

Eso trabajo de investigación doctoral desarrolló con base en la práctica docente del pesquisidor que investigó posicionamientos discursivos e identitários de sujetos universitarios en una experiencia de Alfabetización Académica. Esa experiencia ocurrió en una disciplina curricular, en primer período, del curso de Derecho, en una Institución de Educación Superior en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. La A pesquisa apoyo se en estudios relacionados a la escritura académica, alfabetización académica, lenguaje y tuvo como propósito realizar el deseo del pesquisidor de estudiar e refletar a respecto de cómo los alumnos recién legados en la Universidad escenifican en su modo de leer y escribir su posicionamiento discursivo e identitário evidenciando las imágenes de si en el discurso, sus competencias discursivas do que es escribir académicamente. El objetivo central de la investigación era de describir e analizar los efectos de una propuesta didáctico-pedagógica de alfabetización académica en una disciplina de Metodología del Trabajo Científico (MTC). La análise sirvió para examinar las evidencias lingüístico-discursivas que revelan, por la parte de los estudiantes universitarios como hicieron movimientos de pertenencia a la comunidad universitaria. En esta tesis se asumió la orientación metodológica de la investigación-acción de cuño cualitativo y su registro por la Autoetnografía para demostrar en la experiencia con lectura y escritura académica la interacción del profesor con sus alumnos, en el contexto del aula, marcadamente cargada por relaciones valorativas entre estos dos actores. Para sistematizar el corpus de la investigación se organizaron actividades didáctico-pedagógicas a partir de tres grandes ejes temáticos, que están en consonancia con el menú de la disciplina de Metodología del Trabajo Científico. Por tratarse de un corpus con una gama de actividades didáctico-pedagógicas relativamente grandes, se hizo la opción por examinar datos recogidos de algunos ejes temáticos relacionados a ejercicios de lectura y comprensión de un texto y un artículo científicos y la escritura de una carta. Para el análisis de los datos se escogió material lingüístico-discursivo de cuatro participantes seleccionados intencionalmente por el investigador para el examen lingüístico resultante de las actividades desarrolladas en la disciplina basadas en los campos teóricos del análisis dialógico del discurso y del análisis del discurso francés. Al final se buscó a presentar, con base en este examen de las marcas lingüístico-discursivas que los alumnos participantes de la investigación, en el comienzo de su graduación, escribieron, posicionaron y se proyectaron como lectores y escritores en las actividades didáctico-pedagógicas propuestas por el profesor. El acto de leer y escribir, tan caro al ambiente universitario, es condición fundamental para el proceso de aprendizaje de los alumnos, que fueron reconociendo géneros textuales propios de este campo y, por eso mismo, percibiendo diferencias y semejanzas, especificidades y características de la práctica social y discursiva de la lectura y escritura académica.

Palabras-clave: posicionamiento discursivo, alfabetización académica, lectura/escritura académicas; prácticas discursivas, análisis del discurso

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Heterogeneidade Discursiva	61
QUADRO 2 – Elementos constituintes do conceito de Práticas Discursivas	79
QUADRO 3 - Deslocamentos/Descenramentos do Sujeito Moderno/Ascensão do Sujeito Contemporâneo sob o ponto de vista de Hall (2014)	83
QUADRO 4 - Eixos temáticos da proposta - delineamento dos conteúdos	104
QUADRO 5 - Estratégias didático-pedagógicas	106
QUADRO 6 – Desenho da grade curricular do primeiro período de Direito na IES pesquisada e a localização de Metodologia do Trabalho Científico	112
QUADRO 7 – Registro de atividades concernentes aos eixos temáticos	119
QUADRO 8 – Exercício 1 – Leitura de um texto científico - Eixo temático 01.....	122
QUADRO 9 – Exercício 2 – Leitura de um artigo científico – Eixo temático 01.....	122
QUADRO 10 - Exercício de produção textual – Eixo temático 03.....	124
QUADRO 11 - Comentário do Professor para os alunos.....	126
QUADRO 12 - Questões propostas para os alunos.....	127
QUADRO 13 - A propositura da escrita da carta à Sofia.....	129
QUADRO 14 – Categorias analíticas	138
QUADRO 15 – Alunos escolhidos pelo pesquisador – produção textual.....	139
QUADRO 16 – Modos de perguntar dos alunos.....	145
QUADRO 17 – Produção de comentários sobre a leitura do capítulo	155
QUADRO 18 – A voz do outro presente no modo de textualizar dos alunos - o Interdiscurso	156
QUADRO 19 – Exemplos dos modos de textualizar dos alunos AM02 e AN02	162
QUADRO 20 – Exemplo de um modo de textualizar do aluno AN01	163
QUADRO 21 – Exemplos de modos de ler textualizados pelos alunos AM01, AM02, AN01 e AN02	169
QUADRO 22 - Respostas dos alunos em relação ao Exercício 02	172
QUADRO 23 – Modos de representar o discurso de outrem	175
QUADRO 24 – Posicionamentos discursivos e identitários de dois alunos AN01 e AN02	176
QUADRO 25 - Posicionamentos identitários do aluno AN01	178
QUADRO 26 - Posicionamentos identitários da aluna AN02	182
QUADRO 27 - Um modo de textualizar do aluno An02	186

QUADRO 28 - Posicionamentos discursivos e identitários dos alunos AM01, AM02, AN01 e AN02	188
QUADRO 29 - Modos de se posicionar e representar a identidade e a diferença presentes no artigo sobre o perfil do estudante de graduação no Brasil construídos pelos alunos na posição de sujeitos leitores/escritores	191
QUADRO 30 - <i>E-mails</i> endereçados ao autor do Artigo Científico	197
QUADRO 31 – Modo de textualizar do aluno AM02.....	204
QUADRO 32 – Início da Carta	208
QUADRO 33 – Início da Carta	209
QUADRO 34 – Início da Carta	210
QUADRO 35 – Início da Carta	211
QUADRO 36 – Corpo da carta.....	213
QUADRO 37 – Corpo da carta.....	214
QUADRO 38 – Corpo da carta.....	216
QUADRO 39 – Corpo da carta.....	218
QUADRO 40 – Final da Carta	218
QUADRO 41 – Final da Carta	219
QUADRO 42– Final da Carta	220
QUADRO 43 – Final da Carta	221

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – Experiência de Letramento Acadêmico em disciplina curricular no Direito – MTC	64
ESQUEMA 2 – Os modos de leitura na perspectiva discursiva.....	70
ESQUEMA 3 – O ciclo da investigação-ação sob o ponto de vista de Tripp (2005)	98

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Estudar fora da sala de aula ou não estudar	133
GRÁFICO 2 – Justificativa por não estudar fora da sala de aula.....	133
GRÁFICO 3 – Local de estudo (onde) – alunos que estudam	134
GRÁFICO 4 – O modo de estudar (como) – alunos que estudam	134
GRÁFICO 5 – Sexo, trabalho ou não – filhos – residência	135
GRÁFICO 6 – Raça/Cor	135
GRÁFICO 7 – Renda mensal da família	136
GRÁFICO 8 – Escola em que estudou.....	136
GRÁFICO 9 – Os gêneros textuais produzidos mais frequentemente	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM01 Aluno Manhã 01

AM02 Aluna Manhã 02

AN01 Aluno Noite 01

AN02 Aluna Noite 02

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IES Instituição de Ensino Superior

MTC Metodologia do Trabalho Científico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	39
1.1 Motivações da Pesquisa: aproximação com o objeto de estudo	39
1.2 Os passos da pesquisa.....	43
1.3 A organização da tese	46
 2 A LINGUAGEM, O LETRAMENTO ACADÊMICO E OS PILARES CONCEITUAIS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
2.1 Introdução: mapeando os conceitos em redes teóricas do campo de Estudos da Linguagem.....	49
2.2 Heterogeneidade presente no discurso: pilar organizador da língua(gem)	60
2.3 Letramento e Letramento acadêmico	62
2.4 Noções referentes à Leitura e Escrita, Texto, Leitor e Escritor	66
2.5 A escrita acadêmica: algumas considerações.....	74
2.6 Práticas discursivas: um conceito em discussão	78
2.7 Sujeito – Subjetividade e Identidade: noções em discussão.....	80
2.8 Posicionamento Discursivo e Posicionamento Identitário: conceitos em destaque	86
2.9 Posição Enunciativa e Posições-sujeito	90
 3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS: DESENHO DA PESQUISA	95
3.1 Introdução: um olhar investigativo sob as lentes da pesquisa qualitativa	95
3.2 Nos caminhos da pesquisa-ação	96
3.3 Autoetnografia: uma orientação metodológica.....	100
3.4 Fundamentos teóricos metodológicos da proposta de trabalho para a disciplina curricular com vistas à coleta do <i>corpus</i>	102
3.4.1 - O desenho da proposta de trabalho em Metodologia do Trabalho Científico (MTC)	103
3.5 A organização dos dados: do percurso de construção à sistematização e registro dos dados do <i>corpus</i>	112
3.5.1 A disciplina de MTC e seu cenário curricular	112
3.5.2 A sistematização do <i>corpus</i> da pesquisa: um percurso em construção	119
3.5.3 A estruturação dos exercícios de leitura e compreensão textual e a carta – condições de produção dos gêneros.....	121
3.5.4 As condições de produção das atividades de textualização produzidas pelos alunos em sala de aula no âmbito da disciplina de MTC.....	125
3.5.5 Caracterização e descrição dos alunos participantes das atividades didático-pedagógicas da pesquisa	130
3.6 Circunscrevendo o enquadre analítico que orientará o exame dos dados reunidos no <i>corpus</i>	137
3.7 A escolha do <i>corpus</i> de análise produzido pelos alunos participantes das atividades didático-pedagógica da disciplina	139
 4 ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DAS PRÁTICAS DE LEITURA/ESCRITA CONSTRUÍDAS POR ALUNOS UNIVERSITÁRIOS EM ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE MTC	142
4.1 Introdução: procedimentos analíticos	142
4.2 Análise linguístico-discursiva de respostas produzidas pelos alunos contidas no exercício que trata da leitura e compreensão do capítulo: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica.....	144

4.3 Análise linguístico-discursiva de respostas dadas pelos alunos contidas no exercício de leitura do artigo científico: “O novo perfil do <i>campus</i> brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”	170
4.4 Análise Linguístico-Discursiva de posicionamentos identitários de alunos do curso de Direito presentes no Gênero Carta	207
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICE A - Faculdade Mineira de Direito Metodologia do Trabalho Científico	236
ANEXO A - Cartas produzidas pelos alunos AM01, AM02, AN01 E AN02.....	240

1 INTRODUÇÃO

Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. (STREET, 2014, p. 146).

1.1 Motivações da Pesquisa: aproximação com o objeto de estudo

A tese ora apresentada, na área de Letras – Linguística e Língua Portuguesa –, está ancorada na linha de pesquisa Enunciação e Processos Discursivos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas, que trata de estudar os princípios, mecanismos e estratégias de produção de sentido, da organização e funcionamento de processos enunciativos e da estruturação de tipos e gêneros textuais nas práticas discursivas (PUC MINAS, 2018).

O tema explorado nesta tese é a experiência com o Letramento Acadêmico, construída por meio da inserção de estudantes universitários em uma disciplina curricular do curso de graduação em Direito de uma Instituição de Ensino Superior em Belo Horizonte.

Nesta disciplina curricular, os alunos desenvolveram, com orientação docente, atividades didático-pedagógicas, embasadas no enfoque dialógico-discursivo. As atividades envolveram práticas de leitura e escrita universitária durante o processo de ensino-aprendizagem em interação com o professor.

O trabalho na disciplina compreendeu o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas vinculadas aos fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa do trabalho científico, dos métodos e das técnicas para elaboração e apresentação de textos, sobretudo, no que tange ao desenvolvimento da leitura e da escrita acadêmicas.

A pesquisa, realizada durante a construção desta tese, fundamentou-se na prática docente do pesquisador, que já vem ministrando, há 15 anos, Metodologia do Trabalho Científico no curso de Direito em uma IES de Belo Horizonte.

A pesquisa foi desencadeada e sustentada, nos estudos a respeito da escrita acadêmica, letramento acadêmico e língua(gem), bem como no processo de orientação de Doutorado, pelos seguintes motivos:

- a) a necessidade de identificar e constatar que a atividade acadêmico-científica pressupõe a formação/construção de saberes e conhecimentos no âmbito da Universidade;

- b) o desejo do pesquisador de pesquisar e refletir a respeito de como os alunos recém-chegados à Universidade encenam em sua leitura e escrita, o seu posicionamento discursivo e revelam as imagens de si no discurso, suas competências discursivas e sobre o que é ler e escrever academicamente;
- c) a vontade de analisar e perceber de que modo e em que práticas discursivas os alunos, no início de sua graduação, estão implicados no processo de ler e escrever o texto acadêmico-científico e como se posicionam enunciativa e discursivamente em suas produções textuais;
- d) a imprescindibilidade de pensar criticamente acerca de certos pré-juízos, pré-noções, apoiados nas concepções do *déficit* de leitura e escrita, que se tornam argumentos fortes que circulam no meio universitário, no que toca ao despreparo dos alunos oriundos da Educação Básica quando chegam à Universidade frequentemente, os ingressantes desconhecem os aspectos essenciais que envolvem o processo de leitura e escrita no campo acadêmico posto que muitas vezes passam por experiências de ler e escrever que se ancoram em modelos que consideram o sujeito leitor e escritor e sua produção como algo homogêneo.

Os estudos da Língua(gem) e do Letramento Acadêmico, com destaque para Lea e Street (2014), Assis (2015), Boch; Grossmann (2015) e Donahue (2015) apresentam considerações a respeito das práticas discursivas, tais como o ato de ler e escrever na formação universitária. Os estudiosos centram suas indagações e pesquisas na perspectiva da compreensão, produção e recepção de textos por estudantes, tanto no que se refere à escrita quanto ao processo de discursivização no contexto acadêmico-científico.

Em princípio, identificamos e analisamos algumas pesquisas e estudos realizados no contexto brasileiro¹ que fazem alusões ao despreparo/inabilidade dos alunos que chegam da Educação Básica para iniciarem o seu contato com a produção textual na Universidade. Tais pesquisas marcam as dificuldades de leitura e escrita deles e a elaboração de textos acadêmico-científicos, atribuindo este *déficit* a pouca proximidade com gêneros acadêmicos, em especial no Ensino Médio.

Tal *déficit*, todavia, deve ser pensado e examinado criticamente, para não incorporarmos, em nossa prática docente, concepções situadas e centradas somente no sujeito

¹ No contexto brasileiro, evidenciam-se as pesquisas de Marinho (2010); Pietri (2007); Fischer (2011); Silva e Gomide (2013); Juchum (2014); Assolini; Dornelas (2016); Assis (2015 e 2016), posto que mencionam a importância de se pensar criticamente a questão do letramento acadêmico e letramento científico na graduação.

e nas suas capacidades cognitivas de usar o texto escrito para resolver problemas, conforme se baseia o Modelo Autônomo de Letramento (Street, 2014). Nessa perspectiva, os sujeitos e os textos seriam abalizados como homogêneos e o contexto social, histórico e cultural não são considerados como inter-relacionados às práticas de leitura e escrita. As referências da literatura científica ligadas ao despreparo aparecem tanto por parte dos professores quanto dos alunos já em formação inicial nos cursos universitários, uma vez que se pode perceber o atravessamento das concepções do modelo autônomo elaborado pelo autor supradito.

A partir da percepção advinda desses dizeres de professores e alunos, constatamos, junto a outros estudos, que é necessário fazer perguntas de pesquisa para superar as queixas e dificuldades referentes aos obstáculos ligados ao processo de ler e escrever o texto acadêmico-científico – em especial, oriundas do Modelo Autônomo de Letramento.

Cabe destacarmos o trabalho *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*, que nos oferece pistas para ajudar a ler criticamente as concepções baseadas na teoria da inabilidade e na baixa competência para ler e escrever no âmbito universitário. Por exemplo, temos perguntas: Como se ensina na graduação? O que é a produção acadêmica? (MARINHO, 2010).

À medida que nos aprofundamos nesses estudos, percebemos que pesquisas sobre a temática do letramento acadêmico, em especial a de Marinho (2010), destacam um ponto importante em relação aos obstáculos na graduação. Pudemos constatar que, no contexto universitário brasileiro, há ainda poucas pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita acadêmica. Isso poderia reforçar a ideia, por parte de um grupo de professores universitários, de que o aluno da Educação Básica já deveria chegar pronto à Universidade, munido das habilidades/competências de leitura e escrita de qualquer gênero (MARINHO, 2010, p. 366).

No campo de pesquisa referente ao Letramento Acadêmico, evidenciam-se também trabalhos que salientam o modo de dizer de estudantes universitários sobre suas escritas, quando confrontados com o contexto acadêmico. Na produção de Fiad (2011), isso fica visível e dizível ao tecer considerações críticas a respeito da cultura do *déficit* de leitura e escrita apresentada por estes alunos.

A autora sinaliza que é necessário situar as práticas de leitura e escrita nos contextos em que ocorrem. Além disso, a cultura do *déficit* não investiga as práticas de letramento como prática social situada em uma formação discursiva, que é a comunidade universitária.

A escrita acadêmico-científica vem sendo tratada em pesquisas, conforme já indicado, como um importante meio/fator/produto de investigação de instâncias enunciativas e discursivas de estudantes universitários que se inserem em uma comunidade acadêmica, seja

na graduação, seja na pós-graduação. Isso porque terão de se envolver com as questões de circulação, recepção, compreensão e produção de textos científicos oriundas das práticas discursivas presentes na esfera universitária.

Neste trabalho de pesquisa do doutoramento, tratamos de discutir e examinar o modo como os alunos vão construindo posicionamentos discursivos e identitários, bem como movimentos de pertença à comunidade universitária. Eles o fazem quando tomam a posição de sujeitos leitores e escritores de textos acadêmicos e científicos, a partir de sua inserção em uma disciplina curricular na graduação. Por sua vez, tal disciplina traz, em seu projeto didático-pedagógico, atividades que suscitam o surgimento de práticas discursivas de leitura e escrita no limiar da formação científica e profissional dos alunos.

É importante enfatizarmos que tais situações advindas do campo do discurso universitário remetem-nos aos estudos teóricos e metodológicos do Pensamento e do Círculo de Bakhtin², que concebem a palavra escrita como um elemento constitutivo e fundamental na comunicação verbal, com destaque para Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011 e 2016). Por esse motivo, não podemos deixar de nos referir a este enquadre, que trouxe uma contribuição significativa para a pesquisa realizada durante o trabalho de construção desta tese.

Os estudos do Círculo Bakhtiniano indicam que a língua(gem) constrói-se por meio de um processo de interação social, em que o sujeito está pronunciando para um auditório social e aprende a enunciação de outrem posicionando-se como um ser ativo que oferta contrapalavras e opera com o discurso oriundo do exterior. Portanto, o falante/escrevente compreende, apreende e aprecia essa enunciação de maneira mediatizada.

A filiação aos estudos da linguagem nos permitiu estudar os processos enunciativos, discursivos, os constructos teóricos sobre os gêneros do discurso, o problema do texto para iluminar a análise linguístico-discursiva em direção à leitura e à escrita acadêmica presente no *corpus* examinado na tese.

No grupo de pesquisa³ a que nos filiamos, têm-se examinado os modelos científico-ideológicos e suas diversas operações de sentido que orientam o letramento acadêmico. Da mesma forma, os estudos da língua(gem) apontam para uma análise do discurso e para o exame da produção e construção do sentido, na e pela linguagem, que os sujeitos pesquisados foram construindo durante a pesquisa.

² Mencionamos as reuniões de trabalhos, pesquisa e estudos sobre a língua(gem) desenvolvidos pelo grupo de intelectuais russos que, de 1919 a 1929, no século passado, discutiam, debatiam, escreviam a respeito da concepção dialógica da linguagem, o que será devidamente apresentado e discutido no capítulo dois desta tese.

³ Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF) filiado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas.

Identificamos os pontos de interseção fundantes da composição/produção do sentido, no que diz respeito a essa construção no sistema, no sujeito e no processo histórico, uma vez que os sujeitos da pesquisa estão situados em um contexto sociocultural e econômico de ensino aprendizagem em uma IES.

Para organizar a produção do(s) sentido(s), o sujeito que fala/escreve tem que assumir a palavra. É a enunciação dele que põe em circulação toda sua força enunciativa, bem como a inserção do sujeito nos processos discursivos, o que pode ser uma alternativa de exame sobre a construção do sentido. Isso nos leva a entender como se dá o seu confronto com determinismo do sistema (o código linguístico) nessa produção.

Sob essa perspectiva, não há discurso sem sujeito. Por conseguinte, ele opera com e no discurso, conforme salienta Mari (2008), uma vez que não se pode pensar nessa interseção sem compreender a organicidade do processamento de produção de sentido: *sujeito/história* estabelece interação/interseção com o *sujeito/sistema* que, por sua vez, estabelece interação/interseção com o *sistema/sujeito/história*. Portanto, todo este movimento de interseção está presente nos contextos em que o sujeito vai fazer uso(s) da língua(gem), principalmente, no que se refere à prática de leitura e escrita acadêmica.

Em nossa prática docente, constatamos dificuldades de leitura, compreensão e organização da escrita por parte dos alunos. Observamos também investimentos, modificações e processos de autorreformulação do sujeito que, ao longo da formação, foi se representando e se construindo como membro dessa comunidade discursiva – a Universidade. Como em qualquer campo, a operação com a língua e a linguagem não se dá de modo transparente, mas sim com a mediatização dos sujeitos em interações sociais, posto que não se chega ao real de forma direta.

Por fim, fomos construindo uma escuta atenta das vozes dos alunos, em sala de aula, numa experiência que envolveu práticas de leitura e escrita. Na pesquisa, intencionamos focar no *background* do aluno, como leitor e escritor, para registrar sua voz e posição identitária de sujeito, que foi assumindo posicionamentos discursivos na interação com o professor da disciplina e revelando movimentos de pertença à comunidade universitária da qual começou a fazer parte. Ressaltamos que tal enfoque vai de encontro ao que comumente se percebe nas pesquisas, em que a voz do professor é predominante.

1.2 Os passos da pesquisa

Como já assinalado, a pesquisa desenvolvida nesta tese esteve estreitamente ligada à

prática docente do pesquisador. Logo, essa experiência pôde revelar operações de sentido, tais como as que os alunos desenvolveram e enfrentaram com as práticas de leitura e escrita acadêmico-científica, principalmente no momento de ler textos científicos, escrever relatórios, resumos, *banners*, elaborar roteiros e práticas investigativas e responder às avaliações da disciplina, o que proporcionou a projeção de imagens de si.

Nos dizeres de Amossy (2014), este evento se realiza/atualiza à revelia dos participantes do processo nas trocas verbais dialogadas – no caso, o evento ocorreu em sala de aula, entre professor e aluno em interação social.

Mediante a experiência na docência e considerando nossa formação como analista do discurso e professor-pesquisador, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como a experiência de Letramento Acadêmico construída em uma disciplina curricular permeada por práticas de leitura e escrita, em sala de aula, pode contribuir para o surgimento de posicionamentos discursivos/identitários do sujeito universitário?
- b) Quais os possíveis efeitos de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico?
- c) O que essa proposta pode revelar quanto ao que toca às evidências linguístico-discursivas no sentido de oferecer pistas/marcas para se flagrar o modo como estes estudantes universitários produzem discursivamente movimentos de pertença em direção a essa comunidade?
- d) Que conhecimentos sobre as práticas e os valores da comunidade acadêmica em questão são flagrados nos discursos dos estudantes?

Em suma, na tese, examinamos a dimensão interacional e sócio-histórica da linguagem e seus usos no contexto do letramento acadêmico no campo discursivo da Universidade.

Assumimos que os estudos de letramentos acadêmicos e os enquadres dos estudos da língua(gem) tomam a língua como um produto da interação social entre os falantes/escritores. Ademais, ambos estão permeados pela relação entre a cultura e a sociedade, em um contexto específico, que é o da escrita em uma comunidade discursiva na Universidade. Assim sendo, esta tese tem como **objetivo geral:** *descrever e analisar* os efeitos de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (MTC), no que toca às evidências linguístico-discursivas que revelam, por parte dos estudantes, movimentos de pertença à comunidade universitária.

Por seu turno, os **objetivos específicos** se encontram embasados na descrição e análise da proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina curricular:

- a) *Identificar e analisar* os diferentes posicionamentos discursivos/identitários nos textos produzidos pelos estudantes no âmbito da prática didático-pedagógica desenvolvida na disciplina de MTC;
- b) *Mapear* os recursos de construção textual mobilizados para a escrita de textos acadêmicos valorizados pela comunidade em que os estudantes passam a ser inseridos;
- c) *Identificar e examinar* conhecimentos revelados sobre as práticas e os valores da comunidade acadêmica em questão nos discursos dos estudantes;
- d) *Identificar* pistas da relação dialógica professor-alunos no processo de inserção dos estudantes nas práticas discursivas acadêmicas;
- e) *Contribuir* para novas práticas de letramento no âmbito dessa disciplina e na Universidade.

Nesta tese, assumimos a orientação metodológica da pesquisa-ação e seu registro pela Autoetnografia. A escolha é condizente com a natureza da pesquisa, isto é, de cunho qualitativo, posto que a nossa intenção era de evidenciar, na experiência com leitura e escrita acadêmica em MTC, uma prática escolar desenvolvida em situação de interação do professor com os seus alunos, no contexto da sala de aula em uma IES, marcadamente carregada por relações valorativas entre os dois atores.

A sistematização do *corpus* envolveu situações de interação entre o professor e os alunos da disciplina, na feitura das atividades didático-pedagógica, desenvolvidas na sala de aula na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico no primeiro período, do curso de Direito. Para sustentar a sistematização, ancoramo-nos na concepção de que a língua e a linguagem são produtos sócio-históricos e ideológicos de uma comunidade discursiva, o que possibilitou o estabelecimento da nossa opção e vinculação com a pesquisa qualitativa, de cunho autoetnográfico.

As atividades de leitura e produção de textos, propostas aos alunos nos exercícios das atividades didático-pedagógicas e construídas para essa experiência, foram elaboradas considerando: *i)* a posição discursivo-dialógica assumida pelo professor (orientações, comandos e diretrizes para a leitura e produção de texto); *ii)* os textos/discursos como produção de enunciados elaborados por Severino (2007) e Ristoff (2014) e a produção textual do gênero carta, na avaliação final; *iii)* as situações de discussão das temáticas que estão em circulação nos textos-fonte e na carta; e *iv)* a posição dos atores sociais envolvidos.

Para a escolha do material linguístico produzido pelos alunos, servimo-nos da conceituação de amostra intencional não probabilística, que é, conforme aduz Costa e Costa (2014), um tipo de amostragem em que se prevê a seleção dos membros da população estabelecida com base nos princípios de referência do próprio pesquisador. Por isso, a atividade de ler e escrever, academicamente, em nossa tese, se transformou em atividades didático-pedagógicas que resultaram na constituição do *corpus* para a análise linguístico-discursiva.

1.3 A organização da tese

A fundamentação teórica e as diretrizes metodológicas e de análise dos dados do trabalho dessa pesquisa se organizam em torno de capítulos a seguir:

No **capítulo dois**, operamos com categorias apoiadas no pensamento e em teóricos do Círculo de Bakhtin nos pressupostos e em estudiosos da Análise do Discurso e também nos Novos Estudos do Letramento, visto que serviram de norte para fundamentar nossa discussão concernente ao objeto de estudo da pesquisa.

Fazemos uma tentativa de retratar, nesse capítulo, que o referencial teórico se delineia reconhecendo a língua(gem) como produto social, flexível, sempre em transformação – e que o sujeito falante está em interação com a coletividade todo o tempo, sendo, muitas vezes, atravessado pela Linguagem.

No **capítulo três**, apresentamos as diretrizes metodológicas e explicamos como se organizou a constituição do *corpus* da tese, assumindo a orientação metodológica da pesquisa-ação e seu registro pela Autoetnografia. Assinalamos, ainda no mesmo capítulo, que a escolha e a orientação metodológica são condizentes com a natureza da pesquisa da tese, de cunho qualitativo.

No **capítulo quatro**, apontamos e demonstramos como foi realizada a análise dos dados linguísticos retirados do *corpus* da pesquisa e o modo de examinar das marcas linguístico-discursivas organizou-se com base nas respostas dadas pelos alunos integrantes da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, de acordo com as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

Selecionamos, para este exame, exercícios de leitura de um capítulo de um livro, de um artigo científico e da produção de uma carta, com o intuito de identificar o modo de ler e de escrever dos alunos na experiência de letramento acadêmico empreendida na disciplina durante um semestre letivo.

Por último, no **capítulo cinco**, a título de conclusão, procuramos mostrar que os alunos participantes da pesquisa, mesmo no limiar de sua graduação, escreveram, posicionaram e se projetaram como leitores e escritores nas atividades didático-pedagógicas propostas pelo professor.

O ato de ler e escrever, tão caro ao ambiente universitário, é condição fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, que foram reconhecendo gêneros textuais próprios desse campo e, por isso mesmo, percebendo diferenças e semelhanças, especificidades e características da prática social e discursiva da leitura e escrita acadêmica.

A experiência de Letramento Acadêmico construída na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico foi permeada por práticas de leitura e escrita na sala de aula e pôde contribuir para o surgimento de posicionamentos discursivos e identitários do sujeito universitário que está iniciando os seus estudos acadêmico-profissionais que será evidenciada ao longo da tese.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LINGUAGEM, LETRAMENTO ACADÊMICO E PILARES CONCEITUAIS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS:

As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos ao falante (BAKHTIN, 2011, p. 290).

2.1 Introdução: mapeando os conceitos em redes teóricas do campo de Estudos da Linguagem

Este capítulo tem como objetivo apresentar as noções importantes para o estudo da tese, tais como os referentes às categorias teóricas de Letramento, letramento acadêmico, de leitura e escrita, texto, leitor e escritor, práticas discursivas, sujeito e subjetividade, identidade, posicionamento identitário e discursivo, posição enunciativa e posições-sujeito, as quais contribuirão para a análise dos dados da pesquisa⁴.

Operamos com as categorias apoiados no pensamento de teóricos do Círculo de Bakhtin, nos pressupostos de estudiosos da Análise do Discurso e também nos Novos Estudos do Letramento, visto que servirão de norte para fundamentar nossa discussão concernente ao objeto de estudo da pesquisa. Tais fundamentos teóricos propiciarão a análise dos dados recolhidos das respostas construídas pelos alunos universitários nas atividades didático-pedagógicas em uma disciplina curricular no curso de Direito, a qual possibilitou a produção de práticas de leitura e escrita com o suporte da Metodologia da Pesquisa-Ação e Autoetnografia.

A escolha dos pensadores, tanto do Círculo de Bakhtin quanto da Análise do Discurso (AD), está ligada à minha filiação à linha de pesquisa do Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (L6) – Enunciação e Processos Discursivos –, de que faço parte, em virtude de que os estudos se vinculam ao pensamento bakhtiniano que concebe a dinamicidade social das práticas discursivas em que, nós, seres humanos, nos envolvemos.

Sob o enquadre discursivo-dialógico advindo da corrente de pensamento bakhtiniano, o referencial teórico desta tese se delineia reconhecendo que a língua(gem) é um produto social, flexível, sempre em transformação, e que o sujeito falante está em interação com a coletividade todo o tempo e, muitas vezes, é atravessado pela Linguagem.

Na direção em relação aos pressupostos desta corrente teórica, apresentamos o

⁴ Os conceitos serão trabalhados de modo mais detalhado no decorrer do capítulo para dar consistência epistemológica e contribuir para a estruturação teórica desta tese. Aqui apresentaremos, de maneira breve, as noções referentes aos conceitos, a fim de possibilitar uma apresentação para situar o leitor nos campos teóricos escolhidos e que serão retomados nas seções seguintes.

postulado de que a língua e a linguagem são construídas sócio-historicamente e que, por isso, se instituem como atividade de interação social; além disso, a palavra é: “em sua essência é um ato bilateral [...] é uma ponte que liga o eu ao outro. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Em primeiro lugar, queremos ressaltar um elemento essencial para a compreensão do significado de mediatização da linguagem discutido por Bakhtin (1993, p. 50) na sua obra *Para uma Filosofia do Ato*, no momento em que demarca que nossas experiências e vivências são atravessadas por significações, linguagens e produções de sentidos e que o conhecimento de um objeto é sempre mediatizado e semiotizado, posto que: “O puro dado não pode ser realmente experimentado”.

Por conseguinte, na perspectiva de que não podemos, como seres humanos culturais e simbólicos, ter contato direto com a realidade, o autor argumenta: “Quando eu experimento um objeto eu realizo alguma coisa em relação a ele: o objeto entra em relação com aquilo que é para-ser alcançado, cresce nisso, na minha relação com esse objeto” (BAKHTIN, 1993, p. 50).

Dessa forma, encontramos, no pensamento bakhtiniano, uma ponderação importante para respaldar teoricamente as experiências de produção de sentidos com e na linguagem, conquanto o autor assevera: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o caráter e as formas desse uso [são] tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Bakhtin (2016, p. 11) argumenta que o emprego da língua acontece sob forma de enunciados, tanto orais quanto escritos, concretos e únicos, e são enunciados por integrantes dos mais diversos campos da atividade humana: “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Nessa linha de pensamento, um ponto importante diz respeito à heterodiscurividade da linguagem é marcada pela diversidade que permeia o discurso, por isso, cabe ressaltar o que Authier Revuz (1990) argumenta sobre os “processos reais da constituição de um discurso” que incidem sobre a noção de heterogeneidade enunciativa, ancorada na concepção de que o discurso é atravessado por forças dialógicas.

Para a autora, a concepção “se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem”, e também se apoia na noção denominada heterogeneidade constitutiva, que se organiza em torno das “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso, o

que se denomina heterogeneidade marcada” (AUTHIER REVUZ, 1990, p. 26-32).

A noção trazida pela autora embasa-se na perspectiva dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin (2011), e evidencia que nossas palavras são inevitavelmente as palavras dos outros, argumentando que o discurso é sempre um interdiscurso.

Além do pensamento de Bakhtin, a autora se apoia nos trabalhos de Freud, destacando que a marca de heterogeneidade pode ser detectável nos momentos (“pontos de heterogeneidade”) de atravessamento do Outro no dizer, ou seja, nos vestígios das múltiplas vozes presentes no discurso.

A produção de sentidos e o(s) uso(s) da linguagem em práticas discursivas evidenciam, para nós, pesquisadores, que as práticas de leitura e escrita são sempre mediatizadas, carregadas de significações, e os sujeitos que delas participam são sempre interpelados por um dizer que vem do Outro.

Já na Análise do Discurso, apreendemos a concepção de discurso como algo em movimento, prática de linguagem, que se caracteriza pelo deslocamento dos sentidos que acontece na relação que o sujeito faz entre a língua(gem) e a história num campo de lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, ou seja, cumprindo a liturgia da palavra (ORLANDI, 2003).

Sob o enquadre deste campo teórico, tomamos como referência o sentido e a fundamentação de que a leitura e a escrita são concebidas em sua acepção de modo que podem ser entendidas como atribuição de sentidos, em conformidade com o que diz Orlandi (2012): “tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente” (ORLANDI, 2012, p. 08).

A autora marca, para nós, pesquisadores e analistas do discurso, que teoricamente a leitura está relacionada à historicidade e, por esse motivo, há que se interpretar e analisar as condições, a natureza, os modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos que essa prática social nos instaura (ORLANDI, 2012).

Na ótica postulada pela Análise do Discurso, leitura e sentido, Orlandi (2012, p. 11) argumenta: “Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos desencadeiam o processo de significação do texto. [...], ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”.

Eis aqui um pilar orientador de nossa pesquisa, posto que as experiências com a leitura e escrita, como práticas sociais e como produção de sentidos desenvolvidas pelos universitários no trabalho com o letramento acadêmico, foram consideradas vivências com e na linguagem, o que reflete os fundamentos da Análise do Discurso no que tange a essa

produção: “A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e com o político. [...] De um lado é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles, se estabilizam, se cristalizam e permanecem [...]” (ORLANDI, 2005, p. 09-10).

Já a noção de texto, também sob o enquadre da Análise do Discurso, foi escolhida como chave analítica para compreender como o estudante recém-chegado à Universidade toma o texto e produz suas leituras, uma vez que empreende sentidos com e a partir dele e, embasados em Orlandi (2012, p. 65): “[...] o texto pode ser considerado como uma “peça” no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho de interpretação, do equívoco”.

Neste sentido, um texto pode e deve ser considerado como uma unidade significativa que não é homogêneo e pode estar atravessado por uma variedade de formações discursivas que são postas em funcionamento em sua materialidade e historicidade (ORLANDI, 2006).

Nessa vertente, nos vinculamos aos pressupostos da Análise do Discurso para discutir o ponto de vista de que: “[...] não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2005, p. 09).

Os pressupostos da Análise do Discurso trazem, para a nossa reflexão das categorias, a discussão acerca de que há uma complexidade no processo de leitura e escrita; noutros termos, o leitor e o escritor podem apresentar vários modos de leitura e concomitantemente de escrita, decorrentes das práticas sócio-históricas pelas quais são interpelados. Os pressupostos levaram-nos a aprofundar em um tópico do capítulo o que são as noções de leitor e de escritor.

As práticas de leitura e escrita podem se constituir uma pista analítica para a realização do exame dos dados da pesquisa, visto que os alunos universitários participantes do trabalho se inseriram nas práticas de ler e escrever situadas em um contexto sociocultural e socioideológico, que foi a experiência de Letramento Acadêmico no contexto disciplinar.

Nos estudos referentes à linguagem, à leitura e à escrita, vale salientar que a temática do Letramento e Letramento acadêmico são essenciais para interpretar as práticas sociais que envolvem os sujeitos leitores e escritores.

Escolhemos, para embasar teoreticamente a pesquisa em tela, os estudos de Street (2014), que defende o modelo ideológico, centrado nas práticas sociais concretas dos indivíduos, considerando as diversas ideologias, as relações de poder, a inserção do indivíduo na história, as culturas locais, as identidades, as relações entre os diversos grupos. Enfim, para

o autor, os indivíduos vivem práticas sociais concretas, de maneira que as práticas de letramento devem ser compreendidas como sendo produtos da história, da cultura e dos discursos em que eles estão envolvidos e se envolvem.

Em *O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações*, Lea e Street (2014) reforçam a ideia de letramento acadêmico como uma prática social e assinalam que a leitura/escrita, nessa perspectiva, é concebida sob o enquadre teórico-metodológico dos Novos Estudos do Letramento. Os autores mencionam que as experiências de letramento realizadas em disciplinas de cunho acadêmico, nesse caso, são consideradas como práticas sociais atreladas às várias comunidades.

Em seguida, vamos destacar outras noções, como práticas de leitura e escrita, com o propósito de pensar que, na experiência desenvolvida na disciplina curricular com os estudantes universitários recém-chegados à graduação de Direito, as práticas de leitura e escrita foram essenciais para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas sistematizadas pelo professor durante o curso de Metodologia do Trabalho Científico.

Como estamos trabalhando em nossa tese com uma experiência de Letramento Acadêmico que envolve as práticas de leitura e escrita de universitários neófitos na graduação de Direito, faz-se necessário trazer para o capítulo a noção de escrita acadêmica, a fim de caracterizar o que se vem produzindo, em termos de escrita, no âmbito da Universidade.

Desta forma, trouxemos para a discussão concernente a noção de escrita acadêmica o que aduz Carlino (2017), ao mencionar que a prática de escrita demanda do escrevente o estabelecimento de relações e reorganização de conhecimentos prévios para a aquisição de novos.

Sob o enquadre dos estudos do Letramento Acadêmico, temos que a escrita na Universidade, segundo alude Carlino (2017), é concebida como um instrumento potente para a construção do processo de aprender e também o cruzamento de fronteiras, posto que os estudantes, quando realizam o ato da escrita, transportam de disciplina a disciplina e passam a se apropriar do discurso das comunidades que vão pertencer.

As considerações propostas pela autora podem dialogar com o que construímos em nossa pesquisa, que tem relação com práticas de escrita no limiar da graduação em uma experiência de letramento acadêmico na esfera de uma disciplina. Esta, por sua vez, tem como diretriz a apresentação do texto, com o intuito de introduzir os alunos na comunidade discursiva universitária.

Além do mais, investigamos noções referentes ao processo da escrita acadêmica no que tange ao processo de citar o outro, como asseveram Boch e Grossmann (2015, p. 284) em

relação às normas da “verdade” e da “cientificidade” presentes no discurso teórico: “Citar outro é, sob essa ótica, aceitar entrar em uma série de jogos particulares, que vão interferir na enunciação do autor”.

Em nossa pesquisa, os alunos universitários vão tecendo comentários, respondendo às questões propostas pelo professor em relação à leitura de textos científicos e se utilizando da operação de citação do discurso de outrem, o que entra em concordância com o que Boch e Grossmann (2015) tratam em *Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas*.

Os autores argumentam que a operação, como uma prática discursiva de citação presente na escrita acadêmica revelam: “[...] longe de ser uma prática inofensiva ou apenas decorativa, a citação faz emergir problemas fundamentais. Ela exhibe ou, inversamente, mascara as estratégias dos sujeitos [...]” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 285).

Na sequência, trazemos para a discussão a respeito da escrita acadêmica⁵ as argumentações de Donahue (2015), visto que pondera que a chamada escrita científica é um instrumento crucial para se refletir e produzir saberes disciplinares. Além disso, considera que a produção textual, no âmbito universitário, permite aos estudantes o desenvolvimento de um saber construtivo tanto o sob a égide da comunicação quanto da apropriação do saber escrever.

Continuando sua reflexão, a autora nos dá uma chave analítica que está relacionada ao domínio da escrita acadêmica, no que se refere aos: “tipos de escrita que o estudante produz na universidade e os saberes (disciplinares e transversais) que eles geram são elementos constitutivos do percurso rumo ao domínio da escrita científica, na medida em que eles lhe permitem desenvolver uma *expertise* em sua prática dos diferentes discursos universitários” (DONAHUE, 2015, p. 309-310).

Apresentamos uma discussão que consideramos essencial para contribuir para a nossa pesquisa, que é o trabalho de Assis (2015), dado que trata das representações cristalizadas sobre a escrita acadêmica. Este trabalho dialogará com nossa pesquisa, visto que realizamos atividades didático-pedagógicas em que os universitários recém-chegados à graduação tiveram que responder a exercícios que continham questões relativas à leitura e à compreensão do texto científico, que demandavam uma escrita.

⁵ Operamos aqui com a noção de escrita acadêmica como aquela relacionada às práticas de letramento pelas quais um aluno universitário se envolve com atividades de ler, escrever, falar, em seu cotidiano escolar, tal qual ponderam Vieira e Faraco (2019). E a noção de escrita científica está relacionada às técnicas de expressão e com a metodologia da escrita no *habitus* acadêmico eminentemente ligado aos saberes disciplinares e transversais na medida em que permite ao estudante universitário desenvolver uma *expertise* em sua prática dos diferentes discursos universitários escritos em conformidade com Donahue (2015)

A autora tece considerações a respeito das dificuldades de universitários com o ler e escrever quando têm que se haver com as práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos, tal qual explica: “a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmicos científicos” (ASSIS, 2015, p. 427).

Ademais, a autora constrói uma análise importante oriunda de pesquisa com estudantes universitários de Letras sobre representações e crenças supervalorizadas por eles do que seja o texto científico, bem como das dificuldades com a escrita, o que será detalhado posteriormente por nós. Tais aspectos entrarão em diálogo com a nossa pesquisa, cujo foco é investigar os movimentos de pertença à comunidade universitária a partir da experiência de letramento acadêmico em uma disciplina curricular.

Em *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento*, as pesquisadoras Vóvio e Souza (2005) mostram, com base em seu trabalho investigativo, como os sujeitos tomam parte e utilizam-se da língua(gem)/escrita em determinados contextos sociais e acabam mostrando algumas questões sobre o que a prática revela: a) as identidades e as formas de conectá-las na prática social com a linguagem escrita; b) construção de identidades por meio da interação social no e pelo letramento; c) relevâncias das práticas do uso da linguagem às que são estranhas ao universo de pesquisa sobre a temática.

As autoras definem, sob o enfoque metodológico qualitativo, um inventário construído em suas investigações para descrever o contexto da pesquisa realizada: autopercepção de si como leitora; história e práticas de leituras; transferências de práticas de leitura de um âmbito para o outro e o repertório das práticas no âmbito da comunidade dos participantes. Isso pode contribuir para o nosso entendimento acerca do modo como os alunos universitários constituem seu posicionamento identitário, isto é, as imagens de si, na experiência com as práticas de leitura e escrita registrada em nossa pesquisa.

Para finalizar nossa discussão acerca dessa temática, vale dialogar com Silva; Matencio (2005), quando abordam em seu trabalho que se intitula *Referência Pessoal e Jogo interlocutivo: efeitos identitários*, os aspectos essenciais que contribuirão para a análise de dados de nossa pesquisa:

- a) a referência pessoal dentro do contexto dos jogos interlocutivos para a compreensão de posicionamentos identitários e também os efeitos dos enunciadores e representações para a construção;

- b) a interatividade das normas e padrões presente nas práticas de produção, circulação e recepção dos textos, o que diz respeito à porque as pesquisadoras trabalharam com a figuração dos enunciadores – a projeção de imagens de si mesmo e do outro – revelada em relação às identidades sociais a eles atribuídas, o que aproxima de nosso trabalho de exame nessa tese.

Outras noções se constituem chaves importantes de análise para nosso exame de marcas linguísticas dos dados da pesquisa em tela. A noção de práticas discursivas, conforme descrevem Charaudeau e Maingueneau (2014) sob a égide da Análise do Discurso, se constitui como atividade discursiva ligada à ação do sujeito no mundo, relacionada com as forças sociais relativas às comunidades discursivas nas quais podem ser entendidas como ato de posicionamento e do modo de organização que se ancoram em redes peculiares de circulação dos enunciados.

Sob o signo do pensamento bakhtiniano, consideramos que as práticas discursivas podem ser entendidas como dispositivos que estão ligados à produção de sentido, à medida que o sujeito faz uso da língua e da linguagem sempre em interação social. As práticas discursivas são constituídas por diversos modos de significações, sob a forma de enunciados, e se revelam nos momentos em que o falante utiliza a linguagem, visto que é permeado por vozes sociais de maneira dialógica e polissêmica.

Trabalhamos com a noção de sujeito e subjetividade resultante das concepções do Círculo de Bakhtin, posto que capturamos do seu pensamento que o sujeito se constitui como falante, repleto de vida, historicamente situado no campo da linguagem a partir do discurso dos outros e da interação com seus interlocutores.

O sujeito, em Bakhtin, está circunscrito no e pelo dialogismo e, por essa razão, a produção de sentido em seu dizer se estabelece a partir da intersubjetividade, uma vez que não é um autor único do discurso, pois está permeado por vozes sociais que fazem parte da condição dialógica de sua subjetividade, pondera Dahlet (2005), afirmando que não se pode conceber nem conhecer o sujeito fora do campo do discurso com o outro.

Em relação à noção de subjetividade, entendemos que Bakhtin a constrói, em seu campo teórico, produzindo a ideia de que a formação subjetiva acontece não partir da realidade psíquica somente, mas que se ancora sustentada pelo nós, ou seja, o sujeito está imerso socialmente na comunidade, sendo que o eu se organiza por intermédio da interação verbal com o outro, sempre em diálogo, numa perspectiva sociointeracionista, argumenta Dahlet (2005), quando assevera que a subjetividade bakhtiniana se fundamenta ancorada num

sujeito não homogêneo que se faz presente intercomunicativamente em práticas sociais com os outros indivíduos em um contexto histórico.

Outro aspecto importante que cabe ressaltar em relação à noção de subjetividade no pensamento bakhtiniano está relacionado com o que o sujeito depara ao situar-se no mundo. O sujeito não se conecta apenas com objetos oriundos de uma realidade puramente material, mas sim com outros sujeitos que vivem tal como ele sua singularidade em um determinado contexto socioideológico e discursivo, como nos argumenta Renfrew (2017), afirmando que, neste quadro teórico, o outro é ponto central na composição do eu e de seu ser (ser de ação, de discurso e escrita).

Embasados nessa concepção dialógica, compreendemos que o sujeito está sempre em relação/interação com o outro, construindo, assim, uma intersubjetividade, isto é, o outro está sempre em relação com o Eu e ambos se encontram (eu para mim mesmo e com o outro para mim e eu para o outro, do outro para mim) num evento de ordem intersubjetiva, produzindo dialogismo imerso numa historicidade viva de inacabamento tal qual reconhece Renfrew (2017), quando argumenta a respeito do ser do eu, do outro e da responsabilidade no Círculo de Bakhtin.

Buscamos, nos Estudos Culturais, fundamentos para pensar teoricamente a relação entre sujeito – subjetividade e identidade, dado que a corrente teórica trata as noções como resultado do processo de produção simbólica e discursiva envolvendo vetores de força, de relações de poder; de posições-sujeito (SILVA, 2013).

Sem ter a pretensão de esgotar o debate que está sendo empreendido no capítulo, valemo-nos ainda das noções referentes à identidade, ao sujeito e à subjetividade, bem como às posições de sujeito, que são essenciais para a compreensão de como os alunos de nossa pesquisa textualizam sobre a temática do estudo.

A noção de identidade está ancorada no que Holland (1998) pondera acerca do conceito, posto que constrói a ideia da combinação do mundo pessoal com o espaço coletivo. Essa noção é concebida pela autora como uma atividade na qual o sujeito se engaja e desenvolve vivências que irão constituir na prática social seu modo de identidade.

A autora traz uma contribuição para analisarmos como se processa a identidade de leitor e escritor que os alunos foram construindo na prática, considerada por nós uma prática social de ler e escrever na Universidade. Como já assinalado na introdução desse trabalho, eles foram convocados a participar de práticas discursivas acadêmicas por meio da participação e da vivência em uma disciplina curricular em seu curso de Direito.

Operamos, junto às categorias, as noções de posicionamento discursivo, posicionamento identitário e posição enunciativa, que também são fundamentais para a compreensão teórica da relação de Leitura, Escrita e Identidade, e, necessariamente, contribuirá para nossa análise de dados.

A noção de Posicionamento Discursivo é considerada basilar no rol de categorias da Análise do Discurso de linha francesa, posto que trata da instauração e da conservação da identidade discursiva. O posicionamento corresponde aos valores defendidos, de modo consciente ou inconscientemente, que caracterizam a identidade social e ideológica.

A identidade de posicionamento caracteriza a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz e se posiciona.

A categoria de posicionamento identitário trazida para a reflexão teórica é um ponto fundamental para compreender como os indivíduos têm se posicionado em meio às situações com as quais têm de lidar hodiernamente para a construção de sua identidade.

Estamos nos referindo ao processo de construção de identidades baseado em Holland (1998), especificamente em seu trabalho *Identidade e Agência em mundos culturais*, quando marca que as identidades são a chave para compreensão de como os sujeitos criam atividades e expressam o seu modo de ser dentro de uma estrutura maior. Esta, por seu turno, pode ser relacionada às características da etnia, do gênero, da nacionalidade e da sexualidade.

A autora traz uma contribuição imprescindível para auxiliar nosso estudo, visto que a noção de posicionamento identitário pode ser considerada como uma chave analítica que fortalecerá a compreensão de quem são os alunos universitários que participaram da experiência de letramento acadêmico.

Para colaborar com a nossa discussão de posicionamento identitário, trazemos Fina (2006), que trata de argumentar como os sujeitos constroem identitariamente seus posicionamentos a partir do processo de comunicar-se, uma vez que um sujeito, ao dizer ser boa mãe, por exemplo, está tomando para si uma identidade que vai associá-la a uma rede de outras características que podem ser compreendidas dentro de um painel político, que vai de um elemento conservador até um mais pacifista.

Em nossa análise, a categoria supradita permitirá que examinemos o modo dos estudantes abraçarem/assumirem a sua identidade estudantil de universitário, bem como especificar movimentos que eles produzem em relação ao pertencimento à comunidade em que ingressaram.

Além da categoria de posicionamento identitário, que nos ajudará a compreender a assunção da identidade universitária na experiência de Letramento Acadêmico por parte dos alunos, que iniciaram sua vida acadêmica tendo como porta de entrada o curso de Direito, trabalharemos com a noção de posição enunciativa sob o ponto de vista do Círculo de Bakhtin.

Em relação à noção de posição enunciativa, buscamos em Sobral (2009, 2011) referência para pontuar, em conformidade, com o autor, que o dizer do sujeito é sempre um dizer-se. Por isso, ancorada no pensamento do círculo bakhtiniano, a concepção é arquitetada como: “posições que cada locutor assume à sua maneira, isto é, segundo as relações enunciativas que mantém com seu interlocutor, relações que, embora sejam parte de uma prática social, não anulam a especificidade de cada sujeito individual que dela participa [...]”(SOBRAL, 2011, p. 40).

A categoria de posição enunciativa explanada por Sobral (2011, p. 24) nos permite identificar: “[...] quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém* [...]”. Portanto, propiciará o exame acerca de posições enunciativas flagradas dos textos dos alunos que tencionamos realizar na análise dos dados.

Em outro trabalho sobre o tema de posição enunciativa: *Dialogização Enunciativa*, Dahlet (2005, p. 56-57) argumenta que: “[...] todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro”. Isso nos dá possibilidade de compreender, a partir do pensamento de Bakhtin, que a linguagem é mediatizada, portanto, se apresenta como: “uma construção híbrida carregada de vozes em concorrência de sentidos em conflito” (DAHLET, 2005, p. 57).

O autor pondera que o sujeito bakhtiniano não é um sujeito-coisa e sim um sujeito que se constrói alicerçado por suas posições enunciativas dentro do discurso, que é fruto da interação social entre os sujeitos, porquanto o seu conhecimento torna-se dialógico (DAHLET, 2005).

Por fim, discorreremos sobre a noção de posições-sujeito que se encontra atrelada ao conceito de Formação Discursiva, tal qual argumenta Pêcheux (2014), que, ao relacionar essa noção à formação ideológica juntamente com a formação social, marca que este conceito não é algo fechado e pode ter elementos discursivos provenientes de outros lugares de dizer.

A noção nos é importante para entender os movimentos de pertença dos alunos participantes da pesquisa, quando são interpelados na relação com o professor a se posicionarem nas atividades didático-pedagógicas durante a experiência de letramento acadêmico no âmbito da disciplina curricular.

Na experiência, os alunos da graduação poderão manifestar as posições-sujeito advindas do encontro ou mesmo (des)encontro com elementos característicos do discurso universitário, já que compreendemos que a formação acadêmico-científica e profissional não é homogênea, tampouco linear, e está atravessada por formações discursivas com imbricamento em formações sociais e ideológicas do campo discursivo, que é a Universidade.

Na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, o sujeito se estabelece e se organiza pela multiplicidade de discursos envolvidos em uma formação discursiva que necessariamente traz sua imersão em uma formação social e ideológica. As posições-sujeito se instituem a partir da multiplicidade de discursos que atravessam os sujeitos em seus dizeres.

Os estudantes universitários que participaram da pesquisa foram atravessados pela formação discursiva do Direito (discurso jurídico) e da Ciência (discurso científico), porque ingressaram nesse curso com a intenção e a finalidade de tornarem-se bacharéis, dado que tem a pretensão de construir sua formação científica e profissional.

2.2 Heterogeneidade presente no discurso: pilar organizador da língua(gem)

Em nossos estudos a respeito dos modos do sujeito negociar com o outro utilizando-se língua/linguagem-fala/enunciação-discurso e o texto, uma noção é colocada em discussão: a de heterogeneidade discursiva, que se encontra presente no pensamento de Bakhtin (2011, p. 323) e é expressa pela dialogia manifesta nas relações semânticas entre toda a espécie de enunciados da comunicação discursiva.

Em *O Problema do Texto na Linguística, na Filologia em outras Ciências Humanas*, Bakhtin (2011, p. 320) evidencia um aspecto que cabe destacar: “[...] as relações de sentidos entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica (ou, em todo caso, matiz dialógico). Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes”.

A partir do excerto supracitado, podemos afirmar que, no pensamento de Bakhtin, o discurso está prenhe de sentidos e é carregado de múltiplas vozes sociais que podem entrar em acordo ou desacordo em situações dialógicas, evidenciando a chamada heterogeneidade constitutiva do discurso. Isso se refere à exterioridade – presença da alteridade no discurso –, portanto, à manifestação de um outro implícito no dizer, condição do interdiscurso, marcando sua presença livre de qualquer traço ou sinal, tais como citação, ironia, alusão, pastiche etc.

Dessa forma, Bakhtin (2011, p. 312) explica que a atitude humana é dialógica e se põe na perspectiva de

[...] um texto potencial e pode ser compreendida como atitude humana e não ação física unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos) uma vez que as palavras são sempre palavras do outro e a tessitura do discurso se faz com os dizeres e as vozes outras.

Em nossa pesquisa, organizada sob o enquadre discursivo-dialógico, podemos entender que os alunos universitários foram conduzidos de modo interativo a construir seu texto de maneira responsiva para que pudessem produzir sentidos e, assim, possibilitar o exame de possíveis sinalizações de dialogização do discurso, que, muitas vezes, podem revelar dizeres e vozes outras com base em suas produções textuais.

Para amparar nosso exame das marcas linguístico-discursivas contidas nas produções textuais dos alunos que participam conosco da experiência de letramento acadêmico por meio da prática de leitura e de escrita na disciplina de MTC, recorremos ao que Authier-Revuz (1990) discorre a respeito da temática da heterogeneidade enunciativa, quando, sob a perspectiva de Bakhtin e de Freud, argumenta sobre a inevitabilidade das palavras alheias no discurso. Destarte, organizamos um quadro que exemplifica teoricamente a entrada do Outro no discurso, sistematizada, pela autora, como heterogeneidade mostrada, o que servirá de norte para o nosso exame dos dados presente no *corpus*:

Quadro 1 - Heterogeneidade Discursiva

ELEMENTOS CONSTITUINTES DE HETEROGENEIDADE DISCURSIVA	MARCAS LINGUÍSTICAS
“De uma outra língua”	“Citação de uma palavra em língua inglesa ou em latim.”
“Um outro registro discursivo”	“Familiar, adolescente, pedante”
“Um outro discurso”	“Técnico, feminista, marxista, jacobino e moralista, que pode ser somente caracterizado como discurso dos outros.”
“Uma outra modalidade de consideração e sentido”	“Para uma palavra como lugar da polissemia, homonímia, e metáfora, afastada ou ao contrário invocada para constituir o sentido da palavra.”
“Uma outra palavra”	“Potencial ou explícita nas figuras de reserva de hesitação, de retificação, de confirmação, de variante inversa das precedentes”.
“Um outro, o interlocutor”	Diferente do locutor e a este título suscetível de não compreender ou de não admitir operações implicitamente, como indo de si para fora do discurso.”

Fonte: elaborado pelo autor com dados retirados de Authier-Revuz (1990, p. 26-32).

As marcas linguístico-discursivas no quadro se apresentam como pontos de heterogeneidade e podem ser compreendidas, na teoria indicada pela autora, como: “formas

linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26), que vão mostrar elementos, ou seja, índices da presença do outro no discurso.

No capítulo de análise, nos dedicaremos ao exame das marcas linguísticas que podem evidenciar a presença da heterogeneidade no e pelo discurso dos alunos, examinados especialmente a partir dos modos com que eles, na condição de sujeitos leitores, textualizam e se apoiam enunciativamente, de maneira inconsciente, em formas ou marcas linguísticas reveladoras da presença do outro, o que pode ser capturado em suas palavras escritas que foram registradas nas respostas aos exercícios das atividades didático-pedagógicas na disciplina curricular de Metodologia do Trabalho Científico .

Para encerrar o tópico, cabe ainda mencionar o que Authier-Revuz (1990) assevera acerca da heterogeneidade enunciativa constitutiva do sujeito e de seu modo de discursivizar: “toda fala é determinada fora da vontade do sujeito e este é mais falado do que fala” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27-33).

A autora complementa mostrando que o sujeito tem a ilusão que é e se faz autônomo em sua fala, posto que acredita que tem consciência do que diz, reiterando: “nenhuma palavra é neutra, mas é inevitavelmente, “carregada”, “habitada”, “ocupada” “atravessada” pelos discursos nos quais viveu em sua existência socialmente sustentada” (Authier-Revuz, 1990, p. 27). Destarte, evidencia-se o atravessamento implícito de um dizer e de uma voz-outra, ou seja, da apresentação do heterogêneo próprio e constitutivo da língua(gem).

2.3 Letramento e Letramento acadêmico

O pesquisador Street (2014), em seu trabalho acerca dos Letramentos Sociais, nos mostra que as práticas de leitura e escrita devem ser entendidas como ações que vão além dos significados culturais no modelo de letramento, pois se baseiam em concepções ideológicas que nos informam que estes sujeitos se sustentam na e pela linguagem e, assim sendo, estabelecem relações de poder com e no mundo.

Street (2014) adota um posicionamento teórico-crítico em relação às implicações que os conceitos e as concepções relacionadas ao modelo autônomo de letramento podem ter na área da educação em direção às políticas públicas e à agenda política no campo da educação. Em razão disso, advoga, sob a perspectiva dos novos estudos do letramento, a propositura de pensar os letramentos no plural; questionar “a grande divisão” fala x escrita; reexaminar a relação entre os processos de escolarização e os letramentos na qualidade de prática social;

repensar as políticas nacionais e internacionais de avaliação da leitura e escrita. Por isso, aduz a respeito de concepções inerentes ao processo sociocultural da leitura e da escrita.

O autor enfatiza que uma das características essenciais para se entender e ressignificar o letramento é que “cada letramento está associado a uma comunidade diferente” (STREET, 2014, p.148). Além disso, reforça que precisamos perceber os usos e significados de letramentos, especialmente em relação às práticas de leitura e escrita, que se constituem como práticas socioideológicas e estão carregadas de relações de poder, permeando a inserção do indivíduo na história, que perpassa pelas culturas locais, as identidades e as relações entre os diversos grupos.

Enfim, para o autor, os indivíduos vivem práticas sociais concretas, de forma que as práticas de letramento devem ser compreendidas como sendo produtos da história, da cultura e dos discursos. É o que defendemos na tese quando propusemos o estudo de nossa experiência docente com letramento acadêmico em uma disciplina curricular que versa, particularmente, acerca das práticas de leitura e escrita no início de uma graduação em Direito.

Street (2014) afirma que é fundamental conhecermos as teorias da linguística, do letramento e da teoria social para percebemos em que contextos educacionais os letramentos acontecem. Por essa razão, constata que o desenvolvimento das habilidades languageiras por parte de um indivíduo depende não só de seu contexto de vida, mas também das práticas sociais nas quais está envolvido, as quais, por sua vez, refletem em seu processo de escrita – posto que isso está presente na concepção do modelo ideológico de letramento.

Apoiados no modelo ideológico de letramento proposto pelo autor supradito, é preciso explicitar que consideramos os encadeamentos sociointeracionais que permeiam o letramento escolar, assim como as relações sociais que perpassam o vínculo professor-aluno circunscrito nas práticas sociais concretas dos indivíduos. Ainda levamos em consideração as diversas ideologias que atravessam as vivências desses sujeitos no cotidiano da sala de aula e, em especial, com este trabalho das práticas de leitura e a escrita na experiência de letramento acadêmico que construímos em MTC.

Apresentamos um esquema que representa e sintetiza a experiência de letramento desenvolvida por nós na pesquisa, posto que envolve sujeitos concretos e situados no contexto universitário, campo que julgamos propício de acontecer essas práticas.

Esquema 1 – Experiência de Letramento Acadêmico em disciplina curricular no Direito – MTC



Fonte: elaborado pelo autor.

Ancorada na perspectiva de Street (2014) de letramento ideológico, que considera que os sujeitos estão inseridos num contexto sociocultural e socioideológico com suas diversidades e multiplicidades, nossa experiência, representada no esquema 01, se desenvolve como um evento de letramento que engaja os alunos já no limiar da graduação, na comunidade universitária, num contexto situado dentro de um campo disciplinar – espaço do primeiro período de direito – na disciplina de MTC.

Na disciplina em contexto, as práticas de leitura, escrita e produção de textos são consideradas como não homogêneas e se sustentam em um modelo de condução de atividades

didático-pedagógicas sob o enfoque discursivo-dialógico. Tal enfoque tem, necessariamente, a pretensão de engajar os universitários nessas práticas para fazer revelar o modo que constroem discursiva e identitariamente os significados de suas leituras e escrituras, compreendidas como sendo produtos da história, da cultura e dos discursos, conforme se ilustra no esquema 01.

Prosseguindo nossa discussão sobre a noção de letramento, destacamos o trabalho intitulado *O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações*, de autoria de Lea e Street (2014). Nessa obra, os autores demarcam que o letramento acadêmico é uma prática social e, em função disso, salientam que a leitura e a escrita, na perspectiva da concepção, são concebidas sob o enquadre teórico-metodológico dos Novos Estudos do Letramento. Isso vem confirmar a defesa que estamos empreendendo no tópico que trata justamente de abordar o letramento como prática socioideológica e, neste momento, no espaço da Universidade, a partir da nossa experiência docente.

Os autores defendem que os letramentos acadêmicos podem ser concebidos sob a perspectiva de três modelos: a) das habilidades de estudo; b) de socialização acadêmica; e c) de letramentos acadêmicos. Cada um dos modelos é descrito detalhadamente, para dizer que são sobrepostos, dinâmicos e aplicáveis a contextos acadêmicos diversos (LEA e STREET, 2014).

Lea e Street (2014) mostram que os modelos apresentados no início do trabalho são profícuos e úteis tanto no âmbito da pesquisa, quanto no contexto da sala de aula e dos currículos. Para eles, os três modelos de letramento, na academia, estão interligados e superpostos e, por isso, advogam que é necessário tratar os universitários como sujeitos da experiência com as práticas de leitura e escrita acadêmica. Os autores acreditam que o modelo de letramento, produzido no Reino Unido, funciona como uma forma necessária da ampliação do desenvolvimento de habilidades de estudos e socialização da leitura e escrita acadêmica dos universitários.

Diante das colocações dos autores, nós, aqui em nosso país, tivemos o cuidado de preparar um modelo de condução das atividades didático-pedagógicas de nossa experiência com o letramento acadêmico que primeiro considerasse os sujeitos-alunos como sujeitos de sua aprendizagem. Estes são capazes de, em interação com o professor, produzirem socialmente suas práticas de leitura e de escrita no âmbito da disciplina curricular, o que, no nosso entender, se aproxima mais do modelo intitulado letramentos acadêmicos, já detalhada na parte da metodologia da tese.

2.4 Noções referentes à Leitura e Escrita, Texto, Leitor e Escritor

Temos ciência de que o sujeito pode ocupar o lugar de falante, leitor e escritor no âmbito das práticas discursivas organizadas a partir das relações entre a história o código (língua-linguagem) em diversos contextos socioideológicos. Neste tópico, vamos discutir as noções acerca do que seja leitura, escrita, texto, leitor e escritor, com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso, para fundamentar teoricamente nosso exame do material linguístico da pesquisa, dado que percebemos nessas noções pontos que têm certa proximidade.

Dois importantes conceitos são essenciais para serem explicitados nestes campos teóricos: os de linguagem e discurso. Para o Círculo de Bakhtin, estes conceitos são considerados como essencialmente dialógicos, com uma ligação circunstancial com a vida e, por isso mesmo, sem qualquer possibilidade de serem entendidos como algo neutro e fora de um contexto socioideológico (BARROS, 2005). Por seu turno, para a Análise do Discurso, tais conceitos são pensados como um fenômeno que deve ser estudado não somente em conexão com o sistema interno que os organizam e regem, mas em consonância com as formações ideológicas que os atravessam em um dado espaço socioideológico (BRANDÃO, 2006).

Estes conceitos de linguagem e discurso podem iluminar nosso entendimento acerca das relações entre o sujeito, o código (língua/linguagem) e a história. Cada campo, a seu modo epistemológico⁶, vai oferecendo contribuições acerca dessas relações, o que necessariamente explicitam suas teorias do discurso, do texto e das operações do sujeito na e pela linguagem, a exemplo da construção e elaboração de leitura e da escrita e do modo com que tomam o lugar de leitores e escritores.

Como analistas do discurso ancorados nestes domínios teóricos, sabemos que o sujeito falante, na condição de leitor e escritor, vai significando e produzindo sentidos a partir do modo como lida com as manifestações da linguagem no contexto sócio-histórico em que está imerso.

O sujeito vai se organizando a partir do domínio linguístico e discursivo que estabelece com os signos, na esfera ideológica, e, por isso, registra, na relação texto, língua e linguagem, elementos da ordem do repetível e do não repetível para incluir-se na

⁶Ancorados no conceito de epistemologia proposto pelo dicionário Oxford (BLACKBURN, 1997), compreendemos que o modo epistemológico se alicerça e se relaciona aos processos de formação do conhecimento e a estruturação de uma pirâmide que congrega os fundamentos teórico-metodológicos de uma teoria e/ou um campo teórico.

comunicação discursiva, o que é ponderado Brait (2005) ao se referir à concepção de texto na perspectiva do Círculo de Bakhtin. O próprio pensador russo demarca que o processo de autoria de um texto está intimamente relacionado a um sujeito que fala e escreve, posto que texto, discurso e língua(gem) se interconectam de maneira constitutiva.

Já o sujeito falante, considerado como leitor e escritor para a Análise do Discurso, se inscreve no jogo da língua(gem) sempre marcado por equívocos, posto que não há isenção no uso dos signos, por mais manifesta que seja a entrada no simbólico (ORLANDI, 2003). Essa entrada no campo do simbólico traz sempre um comprometimento com os sentidos e com as relações políticas e de poder que se instauram no processo de interpretar.

Levando em conta a importância destes dois campos para os estudos da língua(gem) e também de seu surgimento, com a manifestação de teóricos na História do Pensamento Linguístico, organizamos e tecemos considerações teóricas a respeito das noções supracitadas no início deste tópico.

Começamos pelo Círculo de Bakhtin, por inaugurar, nessa história, contribuições teórico-metodológicas importantes e significativas sobre a presença constitutiva da linguagem no mundo da cultura e da vida humana a partir da década de 1920.

Em seguida, trazemos as contribuições da Análise do Discurso, que, a partir de 1950 do século XX, oferecem aporte teórico-metodológico para os linguistas e analistas fazerem leitura transfática do texto, bem como estudarem o discurso interpenetrado pela relação que o sujeito tem com a história e com os atravessamentos da ideologia na linguagem e em sua produção.

Sob o enquadre do pensamento do Círculo de Bakhtin, a leitura de um texto sempre supõe uma interação, uma interlocução, que pode suscitar réplica, uma vez que as palavras não são neutras, de modo que o sujeito lê, compreende e comenta responsivamente a respeito do que o texto dialoga. Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 115) argumenta: “a alma do compreendedor não é uma tábula rasa, a palavra luta com ela e a reorganiza”. O sujeito está convidado a lutar com os recursos linguísticos advindos desse diálogo, o qual” [...] envolve enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 114).

Dessa forma, podemos compreender, no cerne dos fundamentos construídos pelo Círculo de Bakhtin, que “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Podemos apreender que um texto/discurso está povoado por vozes sociais, que se entrecruzam continuamente, fazendo com que o sujeito responda sempre à cadeia de enunciados que o compõem numa luta com os recursos linguísticos: “[...] para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 173).

A luta com os recursos linguísticos supõe a orientação para réplica, tal qual aduz Bakhtin (2016, p. 116): “Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro [...], à expectativa de respostas, de emoção [...]. Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta)” (BAKHTIN, 2016, p. 114).

Este postulado pode se constituir em uma chave-analítica para flagrar, nos dados obtidos na pesquisa, particularmente, o modo de textualizar dos alunos quando, na posição de leitores, vão ler os textos/discursos acadêmicos a eles oferecidos nas atividades didático-pedagógicas da experiência de letramento. Além do mais, eles terão, após a leitura, de responder aos exercícios para registrar sua compreensão leitora condizente com o que foi exposto no capítulo de metodologia.

Tomamos como referência o que Volóchinov (2017, p. 205) sustenta, ao afirmar que “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores e avaliações etc.”.

O autor, ainda, defende que a palavra é apreendida pelo falante de um léxico social disponível, ou seja, de um repertório de palavras, signos e significados sociais que compõem uma língua. Essa apreensão é formada de maneira individual, por enunciados concretos que são estabelecidos por relações sócio-históricas (VOLÓCHINOV, 2017).

Sustentando-nos no ponto de vista oriundo do Círculo de Bakhtin, compreendemos que o ato de ler e depois de escrever sobre que está no texto/discurso do autor envolve uma interlocução não somente entre os leitores particulares, mas também com as possíveis representações de leitor e autor. Essas representações podem suscitar, além de posições de identificação dos alunos universitários que realizaram práticas de leitura e escrita, também a manifestação de sinais referentes às imagens e inscrições de si presentes nos enunciados e nas formas de apropriação do discurso de outrem.

Sobre as formas de apropriação do discurso de outrem, ressaltamos o que Volóchinov (2017) aduz a respeito deste apoderamento:

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. [...] uma palavra entre em contato com outra palavra. É no contexto deste discurso interior que ocorre percepção do enunciado alheio [...] é, a orientação ativa do falante (VOLÓCHINOV, 2017, p. 254).

Os pressupostos analíticos se sustentam, na perspectiva bakhtiniana, em direção à alteridade, em razão de que

A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem o seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos; têm também os seus direitos aquele cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (por que não há palavra sem dono). [...] (BAKHTIN, 2011, p. 328).

Com a argumentação proposta pelo autor, entendemos que a aceção vale tanto para a fala quanto para a leitura e a escrita.

Além do que, o sujeito está enunciando para um auditório social e aprende a enunciação de outrem, se posicionando como um ser ativo que oferta contrapalavras e opera com o discurso oriundo do exterior, visto que o falante/escrevente compreende, apreende e aprecia a enunciação de maneira mediatizada. Conquanto assevera Bakhtin (2011, p. 328), trata-se da compreensão da língua e do enunciado, que envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor.

Estamos considerando o que Bakhtin (2011) preconiza sobre as contrapalavras, ou seja, sobre as palavras dos outros, dado que nossa fala, para o autor, está carregada e cheia de palavras dos outros, uma vez que: “a palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ela (BAKHTIN, 2011, p. 327).

As palavras vindas dos outros atravessam os nossos dizeres e fazem com que assimilamos, modifiquemos e reestruturemos a partir do tom e da expressividade recebida. Posteriormente, tais palavras são replicadas, visto que não existe palavra sem dono, conforme Bakhtin (2016, p. 114): “o diálogo traz a marca não de uma, mas de várias individualidades”.

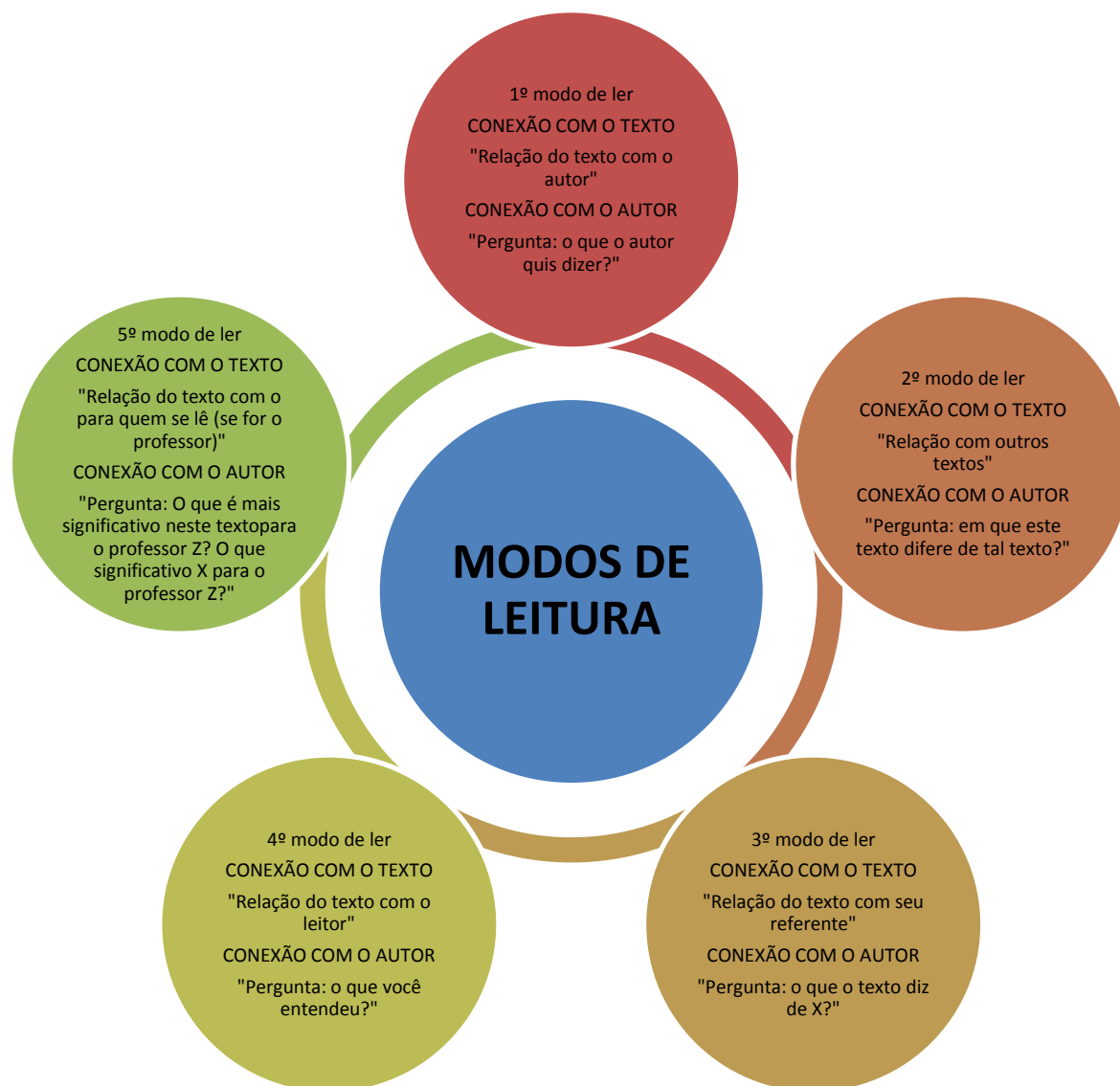
Por último, assinalamos outra noção, presente no pensamento bakhtiniano, que contribuirá para nossa discussão, que é a noção referente a texto, uma vez que Bakhtin (2011) considera que o constructo está inserido na cadeia da comunicação discursiva de um dado campo e, por isso, revela a questão da autoria, que pode ser um sujeito falante ou o escrevente, pois, segundo o pensador: “O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHITIN, 2011, p. 311).

Continuando nossa reflexão acerca das noções supracitadas, recorreremos aos fundamentos da Análise do Discurso para alicerçar nossa discussão teórica. A noção de leitura, tomada sob o ponto de vista polissêmico, deve ser compreendida desde sua amplitude, posto que é o processo de atribuição de sentidos até o seu aspecto mais restrito, que se vincula ao processo de aprendizagem (saber ler e escrever), tal qual nos aponta Orlandi (2012).

Cabe destacar que a leitura, sob o enquadre discursivo, deve ser entendida como um processo de estabelecimento de sentidos, considerado os seus diversos e múltiplos modos de apreensão. Neste processo, o sujeito-leitor tem sua historicidade e, assim, tanto ele quanto os sentidos da leitura são determinados histórica e ideologicamente (ORLANDI, 2012).

A autora continua suas argumentações sobre a questão da leitura marcando que: “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante” (ORLANDI, 2012, p. 11). Ao mencionar o processo de produção textual, a pesquisadora destaca que ele se configura a partir de inter-relações entre o leitor virtual e o leitor real em maior ou menor grau. Com isso, tece considerações que vão para além da dinâmica do processo, dentre as quais destacamos os chamados modos de leitura. Organizamos um quadro que lista os modos propostos pela pesquisadora.

Esquema 2 – Os modos de leitura na perspectiva discursiva



Fonte: elaborado pelo autor com dados retirados de Orlandi (2012, p. 11).

Os modos de leitura supracitados na ilustração acima não têm a nosso ver um recorte tão preciso e estanque. Eles se interligam e inter-relacionam e por causa disso marcam no consenso e no dissenso as relações que o leitor pode durante o processo de ler um documento escrito (no caso um texto e ou um artigo científico) ir estabelecendo as conexões com o autor e o próprio texto.

O quadro pode se constituir uma chave analítica de suma importância para o nosso trabalho de pesquisa, posto que a dinâmica de ler engloba autor-leitor e suas relações como sujeitos e, por este motivo, serão tomados como aspectos fundantes para o trabalho de significação e sentidos dessa prática. Orlandi (2012) deixa entrever em sua argumentação que o saber ler está concatenado ao modo de apreender como o texto se inaugura significativamente.

Os exercícios de leitura e compreensão de texto, componentes das atividades didático-pedagógicas orientadoras da prática de leitura e escrita, foram organizados considerando as condições de produção no processo de leitura. Isso é consoante com o que a autora sinaliza a respeito dos jogos interlocutivos entre leitor, autor e texto, ultrapassando os limites da simples atividade de ler (o ato em si → fazer leitura).

Podemos considerar essencial para nosso exame linguístico-discursivo o que Orlandi (2012) menciona em relação à realização da leitura para além do imediatismo do ato de ler, quando alega que ler é um processo que possui uma complexidade e envolve habilidades. Ademais, sua dinâmica desencadeia diversos modos possíveis que podem indicar formas diferentes de relação do leitor com o texto.

Compreendemos que os modos de leitura apresentados pela autora não se excluem, mas podem ser apreendidos e lidos de maneira processual e, por isso, se configuram conexos e interligados à medida que os leitores estabelecem uma relação expressiva com o autor (real e/ou virtual) e também com o texto, construindo sentidos vários que estão para além do imediatismo da ação de realizar uma leitura, ou seja, fazer leitura.

Essa construção de sentidos e os modos ler dependem do contexto em que se processa a leitura, bem como das condições de produção que o leitor dispõe e articula entre o implícito e a intertextualidade, tal qual argumenta Orlandi (2012).

A autora assevera que “o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação” (ORLANDI, 2012, p. 14), e continua seus argumentos indicando que “[...] os sentidos de um texto estão determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem)” (ORLANDI, 2012, p. 14).

Os postulados produzidos por Orlandi (2012) serão tomados como norte em nossa análise de dados para auxiliar na detecção do(s) modo(s) como os alunos, sujeito leitores, estabeleceram suas relações com o texto e a conexão com os autores estudados na prática de leitura de textos científicos na disciplina curricular que cursaram.

Dessa maneira, vamos salientar que a autora também nos oferece uma outra chave analítica para entendermos a noção de leitor, que se insere na complexidade dos processos de significação da leitura: “Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita” (ORLANDI, 2012, p. 10). Podemos chamar este primeiro leitor de leitor imaginário, ou seja, o leitor que é imaginado pelo autor. O leitor, de acordo com as ponderações da autora, pode posicionar como cúmplice ou adversário do autor (ORLANDI, 2012).

Já o segundo leitor se denomina leitor real: “[...] aquele que lê o texto, se apropria do mesmo [...]” (ORLANDI, 2012, p. 10). O leitor, portanto, está instaurado a se relacionar com o texto.

A autora demonstra que, no processo de leitura, os dois leitores vão estar o tempo todo construindo um jogo de interações e de interlocuções sob a égide de um confronto. Logo, pondera que: “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto, mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual e real)” (ORLANDI, 2012, p. 10).

Dando continuidade à nossa discussão sobre as noções que irão contribuir para a análise dos dados da pesquisa, vamos trabalhar com a noção de texto/escrita. A categoria de texto tal qual a de leitura está ligada e interconectada à produção de sentidos e necessariamente passam pela relação dele com outros textos (ORLANDI, 2001).

Na produção de sentidos, a autora nos diz que: “o texto é atravessado por várias formações discursivas” (ORLANDI, 2012, p. 76) e, por isso mesmo, explicita a relação entre o texto, sujeito e a formação discursiva, demarcando três aspectos importantes que servirão de chave analítica para os dados da pesquisa. Tais aspectos podem ser identificados como relação do texto: a) com as formações ideológicas; b) com as formações discursivas; e c) com o sentido. Essas relações, segundo a autora, podem nos permitir identificar o lugar da constituição de sentido e a operação que o sujeito produz na construção deste sentido.

Destacamos que a constituição do texto é pautada por enunciados e que, consoante considerações da autora supracitada, não há uma correspondência biunívoca entre texto e discurso, de modo que “um discurso não é igual a um texto e vice-versa” (ORLANDI, 2012, p. 78).

Tomamos a noção de escrita para a vertente de pensamento considerando que o conceito é instável, mas está relacionado com o trabalho simbólico e com a produção de sentidos. Orlandi (2012) discorre sobre a importância da escrita, afirmando que ela pode ser entendida como um gesto de interpretação do sujeito.

O sujeito-escritor assume responder sobre o que compreendeu do objeto simbólico, ou seja, do discurso decorrente da sua posição na interpretação resultante de um processo de textualidade no discurso. Isso se apresenta como marca da alteridade no domínio do campo discursivo: “Nesse campo, o outro é o interlocutor (efetivo ou virtual) e o Outro é a historicidade, concebida sob a forma de interdiscurso” (ORLANDI, 2012, p. 74).

Na pesquisa, podemos entender que os alunos, na posição de sujeito-leitores e sujeito-escritores, foram atravessados por formações discursivas tanto do campo jurídico quanto do

campo científico. Isso pode necessariamente incidir sobre o que textualizaram nas atividades didático-pedagógicas, o que será demonstrado no capítulo de análise.

2.5 A escrita acadêmica: algumas considerações

Neste tópico, iniciamos a discussão teórica sobre as noções de escrita acadêmica com base no trabalho de Carlino (2017), que traz elementos que podem contribuir para nossa análise de dados. Isso porque nossa pesquisa focaliza atividades didático-pedagógicas que se inserem em uma experiência de letramento acadêmico de estudantes que foram levados a construir práticas de escrita em uma disciplina curricular na graduação em Direito.

A autora em tela faz uma ponderação a respeito do processo da escrita, que é o potencial de estruturação do pensamento, uma vez que traz as marcas do sujeito que escreve o texto inserido em uma situação comunicativa que necessariamente envolve conflitos entre o escritor e texto. Sobre isso, salienta a autora que o escritor deve e pode levar em consideração seu(s) destinatário(s) (CARLINO, 2017).

A ponderação evidenciada pela autora supracitada se faz importante como uma possibilidade de análise de nossos dados, já que vamos investigar e examinar as marcas linguístico-discursivas que revelam, por parte dos estudantes, movimentos de pertença à comunidade universitária. Assim, uma das marcas pode se coadunar com o modo de construção dos textos nas atividades propostas na disciplina em que os alunos estão inseridos.

Dando prosseguimento ao nosso diálogo com Carlino (2017), podemos destacar um ponto relevante, uma vez que a autora tece considerações mostrando que a escrita juntamente com a leitura são instrumentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos universitários. Ademais, ela afirma que o ato de escrever possibilita a participação e o compromisso dos alunos no processo de aprender.

A pesquisadora considera também que o processo de escrever propõe a organização de relações no âmbito dos saberes, que, muitas vezes, não são fáceis, porque requisita do aluno um reordenamento do conhecimento velho frente ao novo para se tornar possível com as exigências da escrita, que é a científica.

A argumentação de Carlino (2017) pode nos ajudar a desvendar, em nossos dados de pesquisa, quais conhecimentos foram revelados sobre as práticas e os valores da comunidade acadêmica que se encontram presentes nos discursos dos estudantes, o que é um dos objetivos da tese.

Continuando nossa discussão teórica, observamos um trabalho que discute as dificuldades dos estudantes universitários de se posicionarem como sujeitos enunciativos nos textos que produzem na e para a Universidade.

Acerca disso, o estudo de Boch e Grossmann (2015) destaca o uso de citações no discurso teórico. Em interlocução com os autores, percebemos que eles pontuam que os estudantes, no processo de escrita acadêmica, irão interagir no seu discurso com as vozes dos outros (discurso de outrem), o que põe em discussão e evidencia a questão do interdiscurso, consoante Boch; Grossmann (2015, p. 284).

Na interação com as vozes do outro, argumentam os autores, surge a operação de citação (citar o outro), que pode ser uma chave analítica que servirá de norte para a interpretação dos dados recolhidos em nossa pesquisa. Boch; Grossmann (2015) ponderam que, na atividade de citar, haverá um jogo de posições, de lugares e de faces que interferirão na enunciação do autor que está construindo o seu texto científico, ou seja, produzindo sua escrita acadêmica em relação ao Discurso Teórico.

O Jogo é descrito como condição de posições, de lugares e de faces em que as vozes outras, advindas do discurso de outrem, se manifestam em consequência de variantes próprias do processo de construir citações (BOCH; GROSSMANN, 2015).

Os autores nos lembram de que a operação de citar não é algo inocente, posto que mascara as estratégias do sujeito, que podem ser exemplificadas em: “[...] eliminação total ou parcial [...] diante do discurso do outro, posição de superposição crítica, de distância ou de avaliação, recuo prudente diante de uma afirmação que não se ousa endossar etc.” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 284-85).

As discussões de Boch; Grossmann (2015) irão possibilitar o nosso exame dos dados, pois o intento é identificar e mapear os recursos de construção textual mobilizados para a escrita de textos acadêmicos valorizados pela comunidade em que os estudantes passam a ser inseridos.

Avançando a discussão sobre a noção de escrita acadêmica, encontramos no trabalho de Donahue (2015) elementos que podem contribuir para nossa investigação, no tocante aos efeitos de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina curricular na Universidade, porquanto envolve atividades de leitura e escrita no contexto. Podemos destacar um elemento, que é a disciplina, explicada pela autora: “Como o gênero, a disciplina não é um objeto fixo com características estáveis, ela compreende, ao contrário, um conjunto dinâmico e flutuante de práticas de letramento, práticas que constroem a disciplina e se acham construídas por ela” (DONAHUE, 2015, p. 312).

A noção está relacionada a uma maneira de construção de um saber, no caso, um saber relativo à escrita acadêmica, ligada aos modos de se posicionar sobre o conhecimento científico e de escrever. Destacamos que o uso de estruturas linguísticas permite a apropriação da escrita, conforme a autora observou em sua pesquisa, feita com estudantes em dez disciplinas diferentes da graduação.

A autora tece considerações a respeito dos modos de apropriação da escrita, tais como: modo de introduzir as fontes; emprego de verbos introdutórios do discurso reportado; verbos que introduzem o ponto de vista argumentativo do autor, correspondendo à assunção do lugar de produtor, o que se conecta com as práticas dos *experts*. Isso pode ser observado na construção de produções escritas de relatórios de leitura, resumos, artigos científicos e de outros gêneros pertencentes à comunidade científica. Inclui-se, até mesmo, a construção oral, a exemplo de protocolos, instruções de reflexão, questionários dirigidos para estudantes e, portanto, reconhecidos como transferências de saberes (DONAHUE, 2015).

O elemento que se denomina *expertise discursiva* por Donahue (2015) constitui-se uma chave analítica para que possamos identificar movimentos de pertença dos alunos, já no início da graduação, à comunidade universitária, na prática de letramento conduzida por nós, especialmente na sua produção textual.

Em um outro trabalho sobre escrita acadêmica, “*Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei*”: *Representações sobre os textos acadêmicos*, Assis (2015) traz contribuições para nossa discussão teórica no que diz respeito ao confronto e aos desafios que os estudantes universitários travam no contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmicos científicos (ASSIS, 2015, p. 427).

A autora aborda os motivos pelos quais os estudantes percebem e sentem os entraves no tempo de sua formação universitária, muitas vezes, em decorrência de não se sentirem aptos ou mesmo não proficientes em relação ao processo do tipo de escrita e/ou leitura.

Outro aspecto que nos é apresentado por Assis (2015) diz respeito às representações da construção da escrita científica e de como os universitários, em sua pesquisa, integram sua escrita com o conteúdo temático retratado nas disciplinas. Isso pode revelar, argumenta criticamente a pesquisadora, uma supervalorização dos textos científicos no cenário das práticas da/na Universidade, assim como em relação às representações sociais que, embora estejam fora do âmbito universitário, atravessam os discursos dos estudantes.

Estes discursos de supervalorização dos textos e da ciência, a qual é tida como lugar de razão e objetividade, podem advir da circulação de representações que estão para além da Universidade. Tais representações são, frequentemente, endossadas e fortalecidas por

discursos que atravessam o campo do Jornalismo e Publicidade, perpassando as práticas de leitura escrita dos estudantes universitários. Vale considerar aqui que este aspecto apresentado por Assis (2015) pode servir de fundamento para uma chave analítica do nosso exame de dados.

Analisando as pesquisas sobre a escrita acadêmica, encontramos no trabalho *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento*, de Vóvio; Souza (2005), uma noção importante para nossa discussão teórica empreendida no capítulo. O estudo pode amparar nossa análise, pois diz respeito à contextualização das práticas de leitura e de escrita na formação de identidades dos sujeitos engajados em experiências de letramento.

As autoras apontam para um elemento crucial para o entendimento da experiência (Letramento), que toma a escrita como um ponto central em vários domínios: escola, casa, espaços comunitários, nos quais as pessoas-sujeitos estabelecem vínculos e inter-relações com o ato de escrever/ler. Isso, necessariamente, afeta suas identidades, pois, em sua análise, deixam entrever que: “[...] os sujeitos, ao se autodefinirem como leitores, fazem-no em relação aos outros presentes (a pesquisadora e seus pares presentes) e, ainda às outras vozes advindas de suas experiências de vida” (VÓVIO; SOUZA, 2002, p. 55).

Percebemos aqui dois aspectos que dialogam com a pesquisa e apontam para a construção de identidades de sujeitos leitores/escritores em práticas discursivas socialmente contextualizadas. O primeiro se refere à nossa intenção de identificar e constatar como a atividade acadêmico-científica pressupõe a formação/construção de saberes e conhecimentos por parte dos alunos em interação com o professor no âmbito da Universidade.

Por seu turno, o segundo aspecto está ligado à compreensão do modo pelo qual o sujeito *em interação social* opera sob o ponto de vista linguístico e discursivo para ler o texto, tratar as informações, apreender os conceitos, coletar dados e estabelecer procedimentos, reconhecer elementos característicos da investigação científica na perspectiva da diversidade dos modelos de ciências e se posicionar identitariamente como um sujeito leitor e escritor da comunidade universitária.

Em outro trabalho sobre o assunto de escrever academicamente, *Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários*, de autoria de Silva; Matencio (2005), podemos dialogar com um aspecto que as autoras trabalham e será considerado por nós uma chave analítica. Isso porque, ao estudar os mecanismos enunciativos, evidenciam: como os alunos constroem os seus posicionamentos identitários em direção “às relações que estabelecem com os autores com os quais interagem, com as vozes que transparecem nos textos estudados e com o próprio professor” (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 246).

As autoras também investigam em seu trabalho outro ponto que conversa com a nossa pesquisa, uma vez que destacam: “o modo como o aluno agencia, dialogicamente, os recursos linguísticos, textuais e/ou discursivos, no trabalho com seu próprio dizer e com o dizer daqueles com os quais dialoga – autor do texto-base, outros enunciadores trazidos à cena para efeito de argumentação, ilustração, fundamentação, etc.” (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 246-7).

Os dois aspectos estudados por Silva; Matencio (2005) vão possibilitar em nossa análise um olhar significativo na direção de como os alunos, na experiência de letramento, foram construindo seus posicionamentos discursivos e identitários. Ademais, será possível analisar como os alunos representaram, em sua leitura e escrita, os posicionamentos, revelando, por meio de competências discursivas, elementos correlacionados aos mecanismos enunciativos que a prática, gerada em sala de aula em interação com o professor, pôde lhes oferecer.

2.6 Práticas discursivas: um conceito em discussão

No trabalho realizado na disciplina de MTC, construímos, com os alunos do curso de Direito, uma experiência de letramento acadêmico que implicou o desenvolvimento de práticas discursivas envolvendo a leitura e a escrita (leitura de textos científicos, de resumos, visita ao *site* da plataforma Lattes, vídeos, grupo focal, escrita de respostas a questionário de sondagem de aprendizagem, de reflexões sobre os textos científicos, construção de resumo, escrita de um diagnóstico da realidade das escolas da Educação Básica tomadas como campo da prática investigativa extensionista, produção de banners). Tudo isso, para nós, se constituiu como uma série de ações que envolviam atividades languageiras, que são fundantes das práticas discursivas, cujo conceito se torna fundamental para a compreensão de todo o nosso trabalho de pesquisa.

O conceito pode ser estudado sob a perspectiva do pensamento do Círculo de Bakhtin e dos postulados da Análise do Discurso. Dessa forma, construímos o quadro que indica elementos essenciais que a noção abarca nos dois campos teóricos:

Quadro 2 – Elementos constituintes do conceito de Práticas Discursivas

Práticas Discursivas	Noções advindas do círculo de Bakhtin	Noções advindas da Análise do Discurso
Atividades discursivas	Enunciados como réplica	Práticas linguageiras
Atividades discursivas	Multiplicidade das vozes sociais	Historicidade do discurso
Atividades discursivas	Bivocalidade da palavra	Formação Discursiva

Fonte: elaborado pelo autor com dados retirados de Bakhtin (2011, 2015, 2016), Volóchinov (2017), Orlandi (2004), Charaudeau e Maingueneau (2014).

No quadro, podemos entender que o conceito de Práticas Discursivas pode ser sintetizado considerando os dois campos teóricos aqui representados, posto que as práticas são tomadas como atividades discursivas. Sob enquadre do Círculo de Bakhtin, tais atividades se compõem de enunciados entendidos como réplica, ou seja, o que o sujeito do discurso enuncia não vem do nada o seu dizer está intimamente atrelado à memória discursiva⁷.

Igualmente os enunciados estão cheios de vozes oriundas do ambiente que os constituem, isto é, do heterodiscurso dialogizado que se estabelece em uma cadeia de responsividade em que se encontra o sujeito do discurso. Ele, por sua vez, vai responder às palavras alheias por meio de diversas produções verbais: réplicas, adesões, ironias, críticas, dissonâncias, que estão ativamente relacionadas com o auditório social que o rodeia.

Tudo isso acontece porque o que circunda o sujeito do discurso, que é atravessado pela linguagem, é uma característica intrínseca à palavra: a sua bivocalidade, ou melhor, a palavra está presente em todo ato de comunicação social, fruto das inter-relações entre o falante e o ouvinte mesmo se não estiver presente.

Já no campo teórico da Análise do Discurso, retratamos no quadro que as práticas discursivas se compõem de práticas linguageiras que envolvem produções verbais, de enunciação. Neste sentido, são as práticas sociais que põem a língua(gem) em funcionamento, isto é, são atos discursivos que modificam as ordem das coisas, posto que são determinadas e circunscritas pelo ambiente sócio-histórico que as permeiam.

As práticas linguageiras são consideradas por nós como um trabalho simbólico de produção de sentidos que se efetiva discursivamente em múltiplos campos em que atividade

⁷ Operamos com este conceito com base nos estudos do Círculo de Bakhtin no sentido de explicar que o sujeito ao dizer é atravessado por uma série de outros discursos, ou seja, a materialidade do interdiscurso se apresenta nestes espaços discursivos com os quais o sujeito tem de dialogar. Não se pode deixar de mencionar que o dizer faz parte de uma dinâmica própria do diálogo e está sempre orientado por algo que já foi dito e que as vivências da vida se atrelam aos sistemas ideológicos construídos como: a ideologia do cotidiano, a arte, a moral, o direito, a ciência e, com isso têm mediação/interferência com réplicas de outrem dentro de um contexto socioideológico, discutidos por Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017)

da linguagem perpassa. Destarte, há que se presumir que tanto o sujeito como suas ações discursivas são o resultado da interdiscursividade que marca o processo de relação com o Outro, sendo atravessadas e delimitadas socioideologicamente.

As práticas são flagradas dentro de uma formação discursiva que se efetua com base em um posicionamento do sujeito do discurso, que se deixa apresentar por meio de uma forma de ação contextualizada sobre o mundo. Por isso, segundo Orlandi (2004); Charaudeau e Maingueneau (2014), tal ação é recoberta de relações com as forças sociais, sempre num tempo e num espaço, as quais se encontram inclusas nas situações das condições enunciativas.

2.7 Sujeito – Subjetividade e Identidade: noções em discussão

As noções de sujeito e subjetividade podem ser revisitadas à luz da teoria do Círculo de Bakhtin, pois tais noções são compreendidas a partir da ideia de um sujeito não homogêneo que está sempre se posicionando e movimentando em direção a outrem.

É neste passo que o pensador russo e seu grupo se dedicam a postular suas argumentações levando em conta o processo de interação verbal que se estabelece entre os sujeitos numa ação comunicativa. Por conseguinte, nessa ação, sempre da ordem socioideológica, o sujeito emerge do outro, isto é, há uma relação eminente entre o eu e o outro, que se encontram no mundo mediados pela língua(gem).

Ademais, Bakhtin (2015) diz respeito à discussão sobre o lugar/posição do *falante no romance*, o que está conectado a uma representação dialogicizada da palavra. Ainda destacamos que, no gênero discursivo, o agir humano é carregado pela ideologia e se substancializa certa posição ideológica (BAKHTIN, 2015, p. 125).

O sujeito é sempre um ser de ação que toma posição e se encontra em constante interação com o outro, presente no discurso e no dialogismo. A argumentação do pensador russo é tomada por nós como uma pista para que possamos apreender em nossa pesquisa como os sujeitos vão se posicionando e movimentando dialogicamente em seus discursos. Isso é feito por meio da multiplicidade das vozes sociais, deixando evidenciar vozes-outras que se assomam no seu dizer, uma vez que toda palavra é um produto de um diálogo travado e estimado na interação comunicativa.

Nas trilhas de outro pensador do Círculo de Bakhtin, especificamente, em Volóchinov (2017), o sujeito e sua subjetividade são concebidos a partir da interlocução entre pelo menos duas pessoas, constituindo-se o modo de interação verbal e social que se sustenta na bivocalidade da palavra.

A característica bivocal da palavra permite-nos apreender a constituição do sujeito, sendo que ela: “é a ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2017 p. 205). Percebemos que, para o pensador, a alteridade é constitutiva da subjetividade, uma vez que, quando o eu se pronuncia, não está só – ele se irrompe com e pelo outro.

O autor, mais adiante em seu trabalho, marca que o sujeito tem uma consciência individual, mas que, na situação de interação discursiva, “[...] a palavra como signo é tomada pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Assim podemos perceber que a formação da consciência individual é produzida com base nos processos interacionais que acontecem interindividualmente a partir das representações semiotizadas do mundo.

Neste quadro teórico, percebemos que a categoria da subjetividade gerada pelos pensadores do Círculo de Bakhtin, notadamente em Volóchinov (2017) e Bakhtin, (2011 e 2015), apresenta marcas dos elementos sociais e históricos trazidos da vida particular do sujeito e do processo de intersubjetividade, que se integra à sua identidade subjetiva. Por isso, a categoria em comento é transformada a partir do estabelecimento das relações com os outros, visto que a formação da consciência individual do eu se desenvolve em um contexto socioideológico mediatizado e carregado de interações com os outros sujeitos.

O sujeito, ao tomar palavra, age respondendo de maneira valorativa a partir dos movimentos e deslocamentos que as interações verbais, produzidas nas relações sociais, engendram na sua consciência, oportunizando alterações e/ou mudanças nas suas posições de dizer, postula o Círculo de Bakhtin.

Temos aqui mais uma chave analítica para nosso trabalho de exame dos dados, em virtude de que os alunos participantes da pesquisa estiveram em uma situação de interação social numa prática discursiva de leitura e escrita em um contexto socialmente situado. Isso provavelmente contribuiu para que os alunos realizassem movimentos em direção ao seu dizer e ao seu modo de textualizar a partir das interações estabelecidas na experiência da disciplina curricular em que foram submetidos.

Prosseguindo nossos estudos sobre as noções de sujeito, subjetividade e identidade, ancoramo-nos também em pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, que tratam de tecer considerações a respeito de um sujeito não homogêneo, que tem sua identidade bastante flexível. Por conseguinte, ela não está completa e se encontra em transformação, posto que sua subjetividade é produzida processualmente num dado contexto discursivo.

É importante ressaltar que Hall (2014) chama atenção para a descentração do sujeito sob o enquadre metafísico/epistemológico, quando nos lembra da crítica filosófica ao sujeito autossustentável, plenamente consciente e racional, forjado pelo Pensamento Moderno, que teve suas origens no século XVI na Sociedade Ocidental Cristã.

O autor argumenta que o sujeito pensante autoconsciente, universalmente racional, forjado no seio da Modernidade, veio sofrendo, no plano teórico, deslocamentos em sua estrutura constitutiva a partir do século XIX. Por isso, alteram-se suas configurações conceituais nos planos social, emocional, linguístico e histórico.

Hall (2014) contextualiza os deslocamentos assinalando que uma nova subjetividade e identidade, surgidas a partir do século das grandes revoluções e transformações, vão possibilitar que os pensadores, na Contemporaneidade, repensem e rediscutam a ideia de uma soberania do sujeito em todos os seus processos identitários e subjetivos.

Apresentamos, no quadro a seguir, os deslocamentos do sujeito moderno para o sujeito contemporâneo configurados por Hall (2014), uma vez que estamos trabalhando com a noção de um sujeito não homogêneo. Por essa razão, faz-se necessário demonstrar como as transformações em direção à subjetividade (descentramentos) aconteceram no campo da Filosofia, posto que afetaram outros campos das Ciências Humanas, incluindo a Linguística:

Quadro 3 - Deslocamentos/Descenramentos do Sujeito Moderno/Ascensão do Sujeito Contemporâneo sob o ponto de vista de Hall (2014)

Sujeito Moderno: características e marcas distintivas	Descolamentos/ descentramentos nos diversos planos teóricos	Sujeito Contemporâneo: características e marcas distintivas
Racionalidade/A - histórico: sujeito universal	No plano sociológico	Historicidade Sujeito histórico
Racionalidade/consciência: Sujeito consciente	No plano intelectual e emocional	Irracionalidade/Inconsciência: Sujeito do Inconsciente
Racionalidade/Inatividade da Linguagem: sujeito que nasce com a faculdade da língua(gem)	No plano da linguagem	Atravessamento dos signos e dos significados no sujeito falante: sujeito atravessado pela língua(gem)
Racionalidade universalizante: sujeito a - histórico e assexuado	No plano da historicidade / discursivo / das relações de poder / e da sexualidade	Sujeito é histórico, atravessado pelas formações discursivas, pelas injunções da sexualidade e de poder
Racionalidade masculina e patriarcal – sujeito pensante é do gênero masculino	No plano da historicidade do gênero	Sujeito feminino como um sujeito representativo nas relações de poder com o sujeito masculino

Fonte: elaborado pelo autor com dados retirados de Hall (2014, p. 34-46).

No quadro, do lado esquerdo, podemos observar o desenho de um Sujeito Moderno com suas características e marcas distintivas, posto que é consciente, racional, universal, a-histórico, assexuado, nascido com a faculdade da língua(gem).

No centro, em que se leem os descolamentos e os descentramentos do sujeito, faz-se referência aos planos teóricos do campo da Sociologia, da Psicologia, da Linguística, da Epistemologia Histórica e do Feminismo, que se constituem aportes que vão afiançar as novas concepções de sujeito.

Tais concepções caracterizam, mais à direita, o Sujeito Contemporâneo, marcado pelo contexto histórico em que se situa, com o atravessamento do inconsciente, da língua(gem) e das formações discursivas. Por seu turno, as injunções da sexualidade e do poder dão lugar a um outro sujeito, que, na Modernidade, ficou fora de cena. Trata-se do sujeito feminino, que entra para a disputa de poder e do dizer na Contemporaneidade e tem a interligação com cada pensador que propõe o descentramento em seus respectivos planos

Em uma reflexão nossa sobre a temática do sujeito contemporâneo (BRITO, 2016, p. 14-125), já se delineia uma apresentação a respeito da questão dos deslocamentos e descentramentos, ou seja, a crise do sujeito moderno. Consoante Hall (2014), “no momento em que se caminha para o final do século XIX, a noção do sujeito moderno, racional, estável, historicamente localizado com identidades unificadas e correntes começam a ser questionadas e postas em discussão em direção ao “nascimento e morte do sujeito moderno” (HALL, 2014).⁸

A noção de sujeito começa a ser modificada/alterada/transformada, recebendo interferência de mudanças históricas, filosóficas, sociológicas e linguísticas, que provocam um descentramento de identidade. Consequentemente, tal noção será alterada para demarcar o nascimento de um sujeito e a morte de outro, constituindo a passagem da subjetividade moderna para a subjetividade contemporânea.

Os modelos de argumentação e entendimento da subjetividade humana, que põem em questão a edificação da Razão como pressuposto básico da Identidade do Sujeito até o seu ocaso (desconstrução), têm sua expressão em correntes de pensamento originadas na Contemporaneidade, demarcadas e salientadas por Hall (2014, p. 35-45). Segundo o estudioso, o pensamento marxista, por exemplo, propõe o desligamento dos conceitos da Filosofia do Sujeito, embasada tanto no Racionalismo (rejeição da ética kantiana) quanto no Empirismo (da essência ideal), uma vez que concebe que o sujeito é histórico e faz a história a partir das condições que lhe são oferecidas.

Lado outro, a teoria psicanalítica de Freud postula outra concepção lógica do pensar do sujeito humano e coloca no inconsciente a proposição de que o indivíduo forma sua identidade por meio de processos psíquico-afetivos advindos da sexualidade. Apresenta-se, pois, um novo suporte da Subjetividade, questionador do penso, logo existo cartesiano (*cogitum ergo sun*), criando outra máxima: penso onde não sou, indicando que a identidade é formada por sentimentos não resolvidos dentro da formação inconsciente do sujeito.

Por seu turno, o trabalho de Saussure, em seus estudos sobre a linguagem, coloca também em questionamento a identificação na racionalidade do sujeito quando organiza a nova concepção de língua e linguagem como um sistema social e não individual. O linguista demonstra que os sentidos dos signos na linguagem não permanecem no mesmo lugar e não são imóveis. Assim, a língua preexiste ao sujeito, indicando que “não somos, em nenhum

⁸ Refiro-me ao capítulo com o mesmo título presente na obra de Hall (2014, p. 23-46).

sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (HALL, 2014, p. 35-45).

Outra construção que contribui para o descentramento do sujeito é a de *Foucault*, que analisa, criticamente, por meio da epistemologia histórica, a origem do indivíduo moderno, no que tange às relações de poder que as instituições da Modernidade estabeleceram para a regulação e o controle dos sujeitos.

O autor supradito mostra que, por meio do poder disciplinar, as instituições vão regular, vigiar e governar a espécie humana, bem como o indivíduo e seu corpo, numa tentativa de transformá-lo em um corpo dócil. Assim, individualizam-se as pessoas para, numa escala global, descrever grupos, fatos coletivos, efetivando regimes disciplinares oriundos do poder moderno administrativo: “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições, da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2014, p. 35-45). Tal poder da disciplina, ademais, contribui efetivamente para instituir e formar um sujeito que se individualiza nas diversas esferas sociais.

Por último, é importante destacar a contribuição do Feminismo como outro ponto que (des)centraliza o indivíduo masculino, que foi sendo forjado como indivíduo único racional e pensante desde o início da Modernidade. Anuncia-se, pois, a questão do gênero feminino, o lugar da mulher, no processo de estabelecimento das novas identidades: luta pelos direitos civis das minorias (a política sexual aos gays, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas), instaurando o nascimento histórico das políticas de identidade (HALL, 2014, p. 35-45).

É com referência às políticas de identidade discutidas pelos Estudos Culturais que levamos em conta o que Silva (2013) argumenta a respeito do que é na produção discursivo-simbólica a manifestação da identidade e da diferença. É nesta produção simbólica que se revela a maneira pela qual a diferença vai interferir no modo e na posição do sujeito, contextualizado nas relações sociais que ele estabelece com os outros em sociedade.

O poder de definir faz com que o sujeito se coloque linguística e discursivamente nos cenários em que se descortinam as relações de poder. Silva (2013) aduz que: “[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. [...] São tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não) demarcar fronteiras (“nós” e “eles”), classificar (“bons e maus”, “puros” e “impuros” “desenvolvidos e primitivos” [...]), normalizar (nós somos normais, eles são anormais)” (SILVA, 2013, p. 81).

O poder de definir, assevera o autor, está discursivamente colocado no momento em que o sujeito, ao dizer e construir o seu modo de dizer – e incluso o de escrever (porque o dizer aqui não está sendo apenas localizado na oralidade, no nosso modo de entender a postulação) – fazem sempre por operações binárias de inclusão e exclusão. Trata-se de indicativos linguísticos de evidenciamento de posições-de-sujeitos notadamente carregadas de poder e, portanto, indicam para nós, pesquisadores, que a nossa sociedade, ao construir a identidade e a diferença dos sujeitos em seus discursos, utiliza-se de formas classificatórias para posicionar sujeitos.

A discussão proposta pelos Estudos Culturais permite-nos compreender a não estabilidade da noção de identidade na sociedade contemporânea. Por isso, nos mostra que o sujeito, com sua(s) identidade(s), está em processo de deslocamento e descentramento distinto do sujeito construído na e pela Modernidade. Denso, fixo e portador de uma autorreferência estável, o sujeito moderno cria, portanto, uma diversidade de identidades e localizações para si e para os outros por meio das relações de poder.

Já no contexto contemporâneo, as identidades são contraditórias, flexíveis e, muitas vezes, obedecem a uma multiplicidade de dinâmicas, tendo na diferença uma parte significativa e ativa na condução e na formação das identidades. Assim, faz-se necessário pensar as noções de posicionamento identitário e discursivo para empreender uma análise do modo pelo qual os alunos universitários se posicionam e se localizam na experiência de Letramento Acadêmico em que se inseriram. Afinal, os alunos construíram tal noção por meio de interações sociais e de poder com o professor, mediante a leitura e a escrita que produziram ao textualizar as suas respostas nas atividades didático-pedagógicas propostas.

2.8 Posicionamento Discursivo e Posicionamento Identitário: conceitos em destaque

Começamos a discussão do tópico com um dos conceitos fundantes para a Análise do Discurso, que é o de Posicionamento Discursivo, visto que aborda os suportes teóricos da identidade discursiva e enunciativa (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014).

Inicialmente, destacamos que a subjetividade do indivíduo é gerada através da aprendizagem. Ademais, utilizar-se de certas práticas discursivas, bem como saber ou conhecer algo, é, em termos, se apropriar dos discursos dos outros. Isso posto, posicionamento discursivo é o resultado, o produto de uma força social identificável através das práticas discursivas, entendidas como maneiras em que as pessoas ativamente produzem realidades sociais e psicológicas.

Dependendo das posições disponibilizadas pelas práticas discursivas – e dentro das práticas – damos sentido à nossa própria história e às dos outros. As histórias estão localizadas dentro de um número de diferentes discursos, motivo pelo qual variam em termos da linguagem usada, dos conceitos, das questões e dos juízos morais relevantes, assim como as posições de sujeitos disponibilizadas dentro deles.

A noção de posicionamento pode ser vista como uma contribuição para a possibilidade do entendimento da personalidade, haja vista que os seres humanos são caracterizados pelos modos de textualizar, os quais revelam e constituem suas identidades em suas diversidades.

Deste modo, utilizar um determinado gênero do discurso implica um posicionamento, um engajamento a “escolas”, “doutrinas”, “movimentos”, por parte do enunciador em relação a um determinado percurso no interior da prática discursiva, o que se dá a partir da memória das produções discursivas de uma sociedade.

Como exemplo, podemos mencionar o modo como um aluno universitário se posiciona para ler um texto acadêmico-científico e, além disso, como retrata o que seja a escrita que circula na comunidade universitária, por meio da qual o aluno é atravessado pelo discurso científico.

Podemos perceber que, com certas ideias, assuntos e afirmações, temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. No entanto, convém lembrar que nem sempre o processo acontece de forma consciente. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem, tal qual asseveram Charaudeau; Maingueneau (2014).

Em conformidade com a teoria foucaultiana, o sujeito pode assumir diversas posições em suas práticas discursivas, o que caracteriza sua dispersão, negando a unicidade do sujeito e o inscrevendo no âmbito da linguagem. Isso se opõe à ideia de uma subjetividade produtora de verdades universais, uma vez que, no entendimento do autor, a contradição é inerente ao discurso. Neste sentido, o discurso deixa de ser a manifestação “majestosamente desenvolvida” de um sujeito pensante para se constituir um espaço de exterioridade, em que o sujeito pode ocupar diversos lugares (FOUCAULT, 2013).

Dessa forma, o posicionamento discursivo, como sendo um domínio dos estudos sobre a enunciação, busca dar conta das estratégias e estruturas discursivas que compõem os diversos domínios dos discursos, proporcionando aos analistas confrontar comportamentos e critérios, reconhecendo os diversos posicionamentos aos quais os sujeitos se filiam.

Com isso, podemos pensar que investigar os posicionamentos dos sujeitos é uma questão *sine qua non* para nosso trabalho de pesquisa. Por este motivo, vale discutir a

categoria de posicionamento identitário para alicerçar como vamos flagrar os movimentos de pertença à comunidade acadêmica, a sua posição de sujeito/leitor e escritor, bem como o que isso provoca e determina em sua nova identidade de sujeito universitário em formação.

A noção de posicionamento identitário tem seu embrião nos estudos do Interacionismo Simbólico forjados na Escola de Chicago, nos EUA, na década de 1930, a partir dos trabalhos de Mead (1982). O autor argumentou e postulou que o ego (*self*) dos sujeitos é produto das relações e das interações sociais que eles estabelecem. Dessa maneira, os sujeitos agem significativamente a partir dos sentidos que as coisas vão se construindo para eles à medida que se relacionam socialmente (MEAD, 1982).

Além de Mead (1982), outros estudiosos do Interacionismo Simbólico foram tecendo considerações a respeito do significado que as pessoas, os sujeitos, vão constituindo interativamente uns com outros no mundo. O processo de significar é, então, resultado da interação que se manifesta por meio de discursos em atividades sociais num determinado contexto.

Podemos pensar que o Interacionismo Simbólico nos ajuda a entender que as identidades e sua produção são intimamente ligadas aos processos de interação social que os sujeitos desenvolvem culturalmente. A partir dos processos, os sujeitos formam posicionamentos dinâmicos, por meio dos quais é possível localizá-los com base em relações hierárquicas de poder que estabelecem entre si (ENNES, 2013).

Já em outros estudos sobre a categoria de identidade(s), destacamos o trabalho de Holland (1998), que ressalta o efeito da dinamicidade deste conceito para se pensar como o sujeito constrói seu ponto de vista.

O sujeito assume, assim, diversas posições, na perspectiva da autora, por meio de *performance* e vai objetificando para si mesmo a partir de seu comprometimento (identificação) com uma variedade de posições sociais (mãe, mulher, negra, ativista, etc.).

A partir da aquisição das habilidades de entender e/ou tomar o ponto de vista dos outros e de várias posições sociais com as quais os sujeitos se comprometem, a identidade se relaciona com a representação e figuração que os sujeitos vão criando coletivamente nas relações sociais que constroem. Assim, tal como Holland, “Nós nos interessamos pelas identidades, como imaginações do eu nos mundos da ação, como produtos sociais [...]” (HOLLAND, 1998, p. 05).

Para a autora supracitada, as identidades são produtos sociais pelos quais os sujeitos no mundo negociam o tempo todo nos diversos contextos performáticos em que se apresentam. A conceituação de Holland (1998) está particularmente relacionada ao

desenvolvimento das práticas sociais produzidas pelos sujeitos em determinadas situações, por meio das quais as identidades se manifestam. Logo, o conceito de identidade é a chave para perceber “[...] os modos nos quais as pessoas são maleáveis, mutáveis e sujeitas aos poderes do discurso” (HOLLAND, 1998, p. 05).

Para nós, os argumentos da autora se configuram em uma noção de posicionamento identitário do sujeito, uma vez que as identidades e a subjetividade (pessoas entendidas e concebidas como criaturas sociais e culturais, que, mesmo com os seus limites, estão sempre se movendo), são vividas em e através de atividades, que são sempre da ordem sociocultural e permeadas pelo discurso e linguagem (HOLLAND, 1998).

Caminhando na direção de que as identidades são partilhadas e construídas na interação que os sujeitos vão estabelecendo socialmente uns com os outros, encontramos no trabalho de Fina (2006) um elemento importante para ser destacado, visto que contribuirá para ser também uma chave analítica de nossa pesquisa. Isso porque se trata da relação da identidade e do discurso numa perspectiva interacionista. A autora argumenta que: “As pessoas adquirem a maior parte de seu conhecimento sobre a vida e a sociedade e então o partilham em interações com os outros” (FINA, 2006, p. 267).

Além disso, a autora constrói argumentações em direção aos processos de identidade e aduz que, quando uma pessoa diz ser alguma coisa ou algo, ela está assumindo lugares, ou seja, tomando posições, ainda que de modo sistemático. As posições precisam ser negociadas discursivamente, dado o teor de conflito que os sujeitos carregam ao se afirmarem ou não em suas identidades.

A partir da negociação das identidades, Fina (2006) confirma que tanto os sujeitos (os indivíduos) quanto os grupos (coletividades), ao construírem seus dizeres, vão ocupando lugares de fala que podem suscitar conflitos, oposições e fazer com que a diferença apareça: “Quem nós somos é muitas vezes definido em termos de quem não somos, ou a quem somos semelhantes” (FINA, 2006, p. 272).

A ponderação da autora nos faz pensar que o posicionamento nunca é inocente e, por isso, afeta nossas relações e nos põem em situações que, muitas vezes, apontam para diferença em direção à nossa identidade. Já discutida em outro tópico do capítulo, a identidade é um fator que funciona como chave para compreender como um sujeito constrói seu posicionamento identitário, notadamente, em experiências que envolvem o ato de ler e escrever como a de nossa pesquisa.

A noção de posicionamento identitário como conceito-chave traz as questões da formação das posições do sujeito em processo de construção de identidades, sempre em

negociação, cheia de tensões e conflitos. Apesar disso, tal noção pode traduzir a dinâmica subjetiva de um indivíduo, sempre em interação – o que nos interessa teoricamente no trabalho de pesquisa, dado que o foco de nossa análise se localiza na interpretação do modo que o aluno, no seu lugar de universitário, textualiza sua experiência. Desenvolvida em sala de aula mediante a feitura de atividades didático-pedagógicas de Letramento Acadêmico, essa experiência necessariamente implica a tomada de posição do aluno, que vai assumindo um posicionamento identitário no campo da Universidade, com todas as suas nuances.

2.9 Posição Enunciativa e Posições-sujeito

Neste tópico, para finalizar o capítulo, vamos apresentar alguns aspectos referentes às categorias de posição enunciativa e posição-sujeito, sem ter a pretensão de esgotar a discussão. Nossa construção teórica a respeito dos conceitos-chave será alicerçada, quanto à posição enunciativa, nos postulados do Círculo de Bakhtin e, por seu turno, quanto à posição-sujeito, nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

A categoria de posição enunciativa está interligada aos processos dialógicos da língua(gem), que, por sua vez, promovem uma interação entre os sujeitos que dela se apoderam para semioticamente interpretar o mundo e a realidade. Tudo isso está no cerne do pensamento teórico-filosófico e linguístico do Círculo de Bakhtin, que conceitualiza a linguagem como um produto social oriundo das práticas discursivas produzidas entre nós. Enquanto sujeitos, utilizamos a linguagem para estabelecer interações linguísticas e discursivas com e no mundo.

Em Volóchinov (2017), encontramos uma referência a uma característica que move o sujeito quando ocupa a posição de falante, uma vez que traz, no processo de enunciar, o seu auditório social estável, que é acionado na ocasião em que entabula um diálogo com outro sujeito ou mesmo com um interlocutor representado. Assim, são formados seus argumentos, avaliações e motivos interiores para responder aos ditos que vêm do outro na ação dialógica.

Para o pensador, outro elemento característico do processo de enunciar pode ser percebido no fato de que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 207).

No pensamento de Volóchinov (2017), encontramos a constituição social do enunciado e também a participação dos sujeitos no processo de interação verbal, o que marcará a orientação social da vivência e da relação entre falante e ouvinte, que vão sempre

responder valorativamente em direção ao dizer. Isso porque “O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições da coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216).

Por seu lado, Bakhtin (2011) argumenta a partir da noção de que não existe um falante adâmico, mas as palavras podem equiparar a qualquer sujeito falante, englobando seus juízos de valor e/ou juízos dos outros que entram na interação discursiva, ou seja, o sujeito que fala luta com os recursos linguísticos o tempo todo. Por essa razão, “[...] o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306).

Além disso, o pensador russo continua sua argumentação demonstrando que a escolha de todos os recursos linguísticos pelo falante decorre da sua possibilidade da réplica antecipada. Com isso, podemos compreender que aqui a situação de dialogia se presentifica na configuração dos enunciados. Por este motivo, o falante toma uma posição diante do seu dizer e constrói o que pode se denominar posição enunciativa (BAKHTIN, 2011).

O autor nos lembra que os enunciados são constituídos por aspectos extralinguísticos, o que se denominam dialógicos, e, com efeito, estão interligados a outros enunciados. Sendo assim, o falante, ao usar as expressões da língua, se põe em um lugar e torna-se sujeito do discurso, isto é, o autor do enunciado (BAKHTIN, 2011).

Cabe ainda ressaltar que Bakhtin (2011) aduz que não se pode compreender um gênero discursivo sem levar em consideração a relação expressiva do falante com o outro e seus enunciados, que podem ser presentes ou antecipáveis na situação discursiva. Temos aqui uma pista importante para entender a noção de posição enunciativa, à medida que Bakhtin pondera a respeito da compreensão do destinatário pelo falante e da sua participação responsiva no diálogo.

Em nossa pesquisa, os alunos universitários tiveram que textualizar e dialogar com os autores dos textos científicos lidos, com projeções propostas pelo professor para a efetivação de sua prática de leitura e escrita em sala de aula. Isso pode oportunizar a análise de posições enunciativas travadas por eles em sua tarefa de responder ao professor, ao autor e ao texto científico. Acerca disso, lembramos que a situação discursiva possibilita, aos alunos, a construção e a elaboração de formas representativas para responder ativamente ao processo de comunicação social que se desenvolveu, neste caso, entre falantes da coletividade, a esfera universitária.

O conceito de posição enunciativa é trazido por Sobral (2009/2011) com base no sentido e significado que a palavra tem como condição socioideológica da comunicação social ativa, dado que: “o sujeito avalia aquilo que diz levando em conta as reações presumidas do interlocutor etc.”. Também “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e as suas atuações verbais, de acordo com suas relações com o seu interlocutor e o momento da interlocução” (SOBRAL, 2009, p. 82-84).

Este aspecto apresentado por Sobral (2009) está ancorado no pensamento bakhtiniano e nos possibilita apreender a noção de posições enunciativas para examinar de qual delas decorre o modo de textualizar dos alunos envolvidos na experiência de letramento acadêmico.

O autor ainda argumenta que o sujeito, ao dizer, carrega um tom avaliativo para sua produção discursiva e integra juízos e valores no que discursiviza e textualiza, marcando assim que situações do dizer carregam conflitos, promessa, relações sociais de poder (SOBRAL, 2011).

Sobral (2011) destaca um ponto importante que servirá de base para nosso exame, apontando que o ato discursivo se dá pela configuração de um gênero e que o sujeito, ao dizer, o faz em interação. Com isso, vai se posicionando a partir das regras composicionais do gênero que se apresenta a ele.

No caso de nossa pesquisa, temos a intenção de flagrar as posições enunciativas dos alunos nas atividades didático-pedagógicas a que foram submetidos, a fim de responder a um dos objetivos propostos da tese: mapear os recursos de construção textual mobilizados por eles para a escrita de textos acadêmicos valorizados pela comunidade em se inserem. Por conseguinte, intentamos analisar também os possíveis efeitos da proposta na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que integra a formação acadêmico-científica e profissional no campo do Direito.

O estudioso do pensamento do Círculo de Bakhtin nos lembra que o sujeito, ao produzir ativamente seus dizeres, assume um lugar de mediador entres os sentidos e significados socioculturais – sistema formal da língua(gem) – e os enunciados que profere em cenários de comunicação social dos quais participa (SOBRAL, 2012).

O processo de mediação produzido pelo sujeito entre a forma e o uso da língua(gem), compartilhado com outros sujeitos no processo discursivo, nos possibilita avaliar em nossa pesquisa as posições enunciativas que advêm da interação vivenciada na experiência supracitada.

A noção de posição enunciativa é abordada por Dahlet (2005, p. 56-57) sob o ponto de vista dos estudos da linguagem de Bakhtin, e, portanto, argumenta que o homem como sujeito

da língua(gem) emerge do outro, evidenciando que: “Quando falamos não agimos sós”. Assim, para o autor, o pressuposto teórico do processo de enunciação envolve e inclui a alteridade, afirmando que toda interação verbal é compartilhada entre os sujeitos em uma comunidade discursiva.

Para Dahlet (2005, p. 59-61), o sujeito bakhtiniano está alicerçado na comunidade, modo que sua palavra se aporta no outro. Tal sujeito realiza seu projeto de discurso no *nós*, construindo um projeto de enunciar calcado em réplicas, porque o faz por medição na perspectiva do dialogismo no campo da subjetividade.

Temos mais uma vez uma chave analítica para nossa pesquisa: o sujeito falante encontra-se sob certo chamamento/solicitação do outro e, ao passo que vai se relacionado discursivamente em situações dadas e/ou construídas por ele, posiciona-se. Destarte, o falante deixa entrever a sua consciência, que é sempre verbal, descortinando, em seu discurso, as diversidades das vozes. Elas, à vista disso, se presentificam ou representam, em cada objeto discursivo, em cada entonação, a luta socioideológica da comunicação discursiva. Por fim, está delineada a noção de posição enunciativa do sujeito falante na perspectiva da Filosofia da Linguagem de Bakhtin.

Outro conceito-chave que tem expressão no quadro da Análise do Discurso é o de formação discursiva, que nos possibilita entender a noção de posições-sujeito. Para Pêcheux (2014), as palavras não são neutras, não são literais e recebem sentido das Formações Discursivas. Por isso, mudam a significação: “diremos que os indivíduos são” interpelados” em sujeito-falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

A interpelação dos indivíduos em sujeitos-falantes de que nos fala Pêcheux (2014) é carregada no todo complexo das formações ideológicas, que vão indicar o que é e o que deve ser dito no âmbito das formações sociais imbricadas com as formações discursivas.

No quadro da Análise do Discurso, Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 241) nos lembram de que, na perspectiva da argumentação de Pêcheux, há “posições políticas e ideológicas que não são feitas de indivíduos, mas se organizam em formações”. As posições atravessam o sujeito e são resultado do imbricamento das formações sociais no processo discursivo, que, segundo o autor, ancorado na teoria marxista de Althusser, revela que há uma relação com as classes sociais na formação social.

Seguindo os pontos argumentativos do pensador francês a respeito de que as posições não são feitas de indivíduos, ou seja, de sujeitos empíricos, podemos afirmar que: uma

formação discursiva é um sistema que tem certa porosidade e, por isso, palavras, expressões e/ou proposições podem mudar de sentido migrando de uma formação discursiva para outra. Assim sendo, Pêcheux (2014) marca que o sujeito é atravessado pela linguagem em seu dizer e, portanto, não há um discurso puro.

O autor nos demonstra, no conceito de posições-sujeito, a não pureza do discurso quando apresenta a noção de que: “não é o homem que produz os conhecimentos científicos, são os homens em sociedade e na história, isto é, a atividade humana e social e história” (PÊCHEUX, 2014, p. 171-172). Aduz, então, que não há discurso científico puro.

O sujeito, interpelado pela linguagem com base nas ponderações do autor, pode assumir posições-sujeito, revelando, por meio de um sistema de substituição de palavras, sentidos, condensação e deslocamentos de significações, o atravessamento de uma formação discursiva dada. Em função disso, ele pode falar ocupando um determinado lugar social que necessariamente estará correlacionado com as formações ideológicas e sociais, muitas vezes, sem a percepção consciente do sujeito. (PÊCHEUX, 2014).

A interpelação está no cerne da constituição das formações sociais que intermediam e atravessam a composição dos discursos. Em nosso caso, nos referimos ao discurso jurídico e científico que vem referendado em nossa sociedade por meio de projeções de certo lugar de autoridade, de verdade, de poder. Isso, correntemente, é conferido a sujeitos ou dizeres que provêm dos campos, representados por sujeitos que ocupam lugares sociais nessas esferas discursivas.

Entendemos que a noção de posições-sujeitos pode ser uma chave analítica oportuna e relevante para servir de luz ao nosso exame dos dados, visto que os alunos universitários, ao escrevem suas respostas nas atividades didático-pedagógicas propostas, poderão apresentar marcas linguísticas que revelem o aparecimento das posições.

Todo este arcabouço teórico será fundamental para entendermos e examinarmos linguisticamente os sentidos produzidos no material textual, que podem evidenciar, posicionamentos discursivos dos alunos universitários na graduação de Direito. Estes posicionamentos podem revelar seus movimentos de leitura e gestos de escrita bem como o modo como se deixam interpelar pelas práticas discursivas do e no discurso jurídico e científico, mesmo antes de chegar à Universidade. Tudo isto será trabalhado de modo considerável no capítulo de análise dos dados.

3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS: DESENHO DA PESQUISA

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido perpassa e permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são assim o meio da interação pedagógica. (LESSARD; TARDIF, 2005, p. 249).

3.1 Introdução: um olhar investigativo sob as lentes da pesquisa qualitativa

Neste capítulo, tem-se o propósito de discutir e balizar os procedimentos metodológicos que fundamentaram a geração e a coleta de dados da pesquisa da tese. Assume-se a orientação metodológica da pesquisa-ação e seu registro pela Autoetnografia. A escolha é condizente com a natureza da pesquisa empreendida, nesta tese, de cunho qualitativo, cujo objetivo geral foi descrever e analisar os efeitos de uma proposta didático-pedagógica do letramento acadêmico em Metodologia do Trabalho Científico (MTC), no que tange às marcas linguístico-discursivas que revelam por parte dos alunos movimentos de pertença à comunidade universitária.

A pesquisa orientou-se por captar a experiência com leitura e escrita acadêmica em MTC, sob minha responsabilidade, e foi considerada como uma prática escolar desenvolvida em situação de interação do professor com os seus alunos, no contexto da sala de aula, em uma Instituição de Ensino Superior, marcadamente carregada por relações valorativas entre estes dois atores.

Consideramos que a situação interativa que perpassa a relação professor-aluno, no contexto universitário, se ancora nos fundamentos de uma pedagogia significativa que mobiliza experiências de interação didático-pedagógica passíveis de partilhas e de interpretações, numa perspectiva de associação de estratégias linguístico-discursivas e simbólicas, efeito da multiplicidade da comunicação entre os diferentes atores em sala de aula.

Este contexto está prenhe de produção de sentidos, de significações e de negociações, uma vez que tanto o professor quanto os alunos no processo de ensino-aprendizagem podem ser considerados leitores de situações, dado que contribuem para o estabelecimento da ação comunicacional no espaço escolar, conforme postulam Lessard; Tardif (2005).

Na prática escolar, o aluno, na qualidade de sujeito leitor/escritor, pôde produzir movimentos de interação com textos, artigos científicos, por meio de leitura construção de resumo acadêmico, práticas investigativas e extensionistas, desenvolvidos em atividades

didático-pedagógicas orientadas, no âmbito de uma disciplina curricular no curso de Direito, através do(s) uso(s) da língua(gem), sob uma perspectiva dialógico-discursiva.

As atividades didático-pedagógicas da disciplina de MTC, sob orientação docente, foram sistematizadas e construídas com a finalidade de incentivar os alunos, em interação, a lerem e escreverem academicamente de modo responsivo.⁹

O(s) uso(s) da língua(gem) estão concatenados ao processo de produção de sentidos que o sujeito, em interseção com o sistema e a história, constrói o tempo todo, em práticas discursivas pelas quais se encontra inserido, como nos lembra Mari (2008).

A produção da leitura e escrita praticada socialmente por nós, seres simbólicos, está relacionada ao ato de dar sentido aos signos, aos significados, através da mediação com o mundo e os outros. Essa mediação é condição *sine qua non* para a produção de sentidos em todos os níveis de comunicação, visto que não temos e/ou fazemos relação direta com a realidade, conforme evidencia o pensamento do Círculo de Bakhtin.

Os signos revestidos de qualidades refletem e refratam o mundo, em conformidade com que Volóchinov (2017, p. 106) afirma: “[...] a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”.

Como se verá no capítulo de análise, levamos em conta, em especial, no exame dos dados, a diversidade de dizeres, de palavras e de posicionamentos discursivos e identitários que o professor e seus alunos trazem para a construção da prática de leitura e escrita, carregada de sentidos, na experiência de letramento acadêmico, no âmbito da disciplina curricular para direcionar o nosso olhar investigativo sob as lentes da pesquisa qualitativa.

3.2 Nos caminhos da pesquisa-ação

Compreendemos a pesquisa-ação como a posição do pesquisador de desempenhar transformações e alterações das subjetividades, posto que seus princípios estão de acordo com Loureiro (2007), que considera em direção à modalidade de pesquisa como método dinâmico

⁹ Tomamos como referência o que Bakhtin (2011) demonstra quando escreve a respeito do enunciado como unidade da comunicação discursiva acerca dos processos de interação do sujeito com o texto/discurso. Este sujeito, quando compreende os esquemas de processos ativos de discursos (posição e falante), bem como os processos passivos de recepção e compreensão (posição de ouvinte), responde de maneira ativa ao enunciado, que é algo vivo no âmbito da comunicação social, para explicar o chamado modo responsivo de ler escrever aqui referido.

que respeita o dizer e o saber dos agentes sociais envolvidos, articulando elementos presentes na realidade educacional.

Além disso, é um método que propõe a construção de uma ação carregada de reflexão e agenciamento do pesquisador, associando a teoria com a prática, para, enfim, “mobilizar sujeitos individuais e coletivos no enfrentamento e resolução de problemas” (LOUREIRO, 2007, p. 36).

Na linha deste argumento, vale salientar que o método da pesquisa-ação foi escolhido porque é condizente com uma proposta de trabalho disciplinar desenhada e construída pelo pesquisador a partir de sua prática docente. Esta escolha se dá através de atividades didático-pedagógicas elaboradas pelo professor, posto que estão ancoradas em uma concepção de que o ensino superior é fruto da articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. Ademais, oportunizou a manifestação de situações de dialogia entre o professor e os alunos (universitários), promovendo a realização de uma experiência ativa com o conhecimento científico já no início de sua formação acadêmica.

A pesquisa-ação levada a efeito por opção político-profissional do pesquisador proporcionou a identificação/percepção de como a experiência – em sala de aula – contribuiu para a *performance* discursiva do sujeito, que pôde, sob o efeito das vivências, posicionar-se identitariamente em situações que relacionavam com as atividades de leitura e escrita, em sala de aula, contribuindo para apreensão de operações/efeitos de sentido extraídos das atividades didático-pedagógicas e que foram considerados como dados linguísticos para a nossa análise.

A experiência construída com os alunos encontrou eco e se fez pertinente porque tomamos como orientação metodológica as ponderações de Tripp (2005), quando este reflete: “pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

No processo de organização das estratégias de trabalho didático-pedagógico disciplinar, percebeu-se a efetivação de um ciclo básico da investigação-ação configurado da seguinte maneira no esquema a seguir:

Esquema 3 – O ciclo da investigação-ação sob o ponto de vista de Tripp (2005)

AÇÃO QUE LEVA À INVESTIGAÇÃO



FONTE: O ciclo da investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 445).

O diagrama ilustra um dos pontos cruciais da metodologia que, em consonância com o autor, assinala a variabilidade da aplicação dos ciclos em relação ao contexto, à natureza e ao objeto de estudo, que foi detalhado na pesquisa.

No caso da pesquisa em tela, especificamos a ocorrência dos ciclos de investigação-ação a partir do *contexto pesquisado*: uma disciplina do primeiro período da graduação em uma IES, com um modelo de condução do ensino-aprendizagem (atividades didático-pedagógicas) orientado para alunos iniciantes, sob a égide do Letramento Acadêmico, no campo da Metodologia do Trabalho Científico, mencionado no capítulo teórico.

O modelo de condução do ensino-aprendizagem se constituiu a partir da *natureza qualitativa da pesquisa*, na perspectiva dialógico-discursiva, envolvendo a interação professor-aluno em sala de aula, uma vez que ambos são copartícipes da construção.

O *objeto de estudo* elaborado na pesquisa está relacionado à experiência de leitura e escrita acadêmica, no âmbito de uma disciplina curricular, cujo foco foi a compreensão de

movimentos de pertença à comunidade universitária que puderam revelar a identificação de posicionamentos discursivos e identitários dos alunos universitários.

O ciclo de investigação passa a ser uma orientação metodológica que se transforma em um processo de aprendizagem para todos os sujeitos que dela participam. A investigação privilegia as ações humanas em situação de um determinando contexto social e desvela que a função do pesquisador é ser um agente transformador na prática dialógica e social, conforme Engel (2000).

Em relação à construção do modelo de condução do ensino-aprendizagem para os alunos, neófitos na comunidade acadêmica, atentamo-nos para os processos de planejamento estratégico-discursivo de atividades desenvolvidas na disciplina (*ciclo do planejar*) para possibilitar a leitura e a escrita no sentido de construir a experiência de letramento acadêmico com os alunos.

Nós, enquanto pesquisadores, observamos as reações, respostas e posicionamentos dos alunos durante o processo do desenvolvimento das práticas, a fim de fazer correção de rumos e alterações na construção das atividades didático-pedagógicas na experiência de letramento acadêmico a ser desenvolvida no âmbito da disciplina (*ciclo do agir*).

Os passos que melhor se adequaram às situações que oportunizaram, de fato, a leitura e a escrita na experiência, foram registrados (*ciclo do monitorar/descrever*) para apreender os resultados, com o intuito de avaliá-los na esfera do conteúdo, da estrutura e do contexto no qual se inserem: construção processual do conhecimento no nível da Educação Superior, em atividades de ensino que envolve postura e atitude investigativa por parte de alunos e professor (*ciclo do avaliar*).

Apoiando-nos em pressupostos contidos na metodologia da pesquisa-ação e sob o enquadre de Bortoni Ricardo (2008), que conceitua o professor como agente de transformação de sua prática escolar em sala de aula, assumimos a posição de professor-pesquisador na experiência de letramento acadêmico no primeiro período de Direito e na condução da disciplina.

A autora nos possibilita pensar e entender que um professor-pesquisador não deve se posicionar apenas como um usuário do saber/conhecimento, e sim como aquele que é produtor de conhecimentos sobre suas práticas, estudioso de seus problemas, com a capacidade de avaliar reflexivamente suas ações, consoante Bortoni Ricardo (2008).

A tese de doutoramento guiou-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da Autoetnografia, descritos a seguir, com intuito de descrever as bases da orientação, indicando

os elementos essenciais para compreender a prática docente que se desenvolveu como experiência de letramento acadêmico conduzida pelo professor.

3.3 Autoetnografia: uma orientação metodológica

Iniciamos a discussão apresentando a opção pela Autoetnografia para explicar como a orientação metodológica contribuiu para o ordenamento e a sistematização dos dados que constituirão o *corpus* desta tese.

Dentre os teóricos que pesquisam e estudam o tema, destaco o que Arruda (2012, p. 10) menciona para o entendimento da metodologia, descrevendo-a como a abertura de possibilidades teórico-metodológicas, asseverando que se efetiva como etnografia da ação. Percebemos que este procedimento se centra nos movimentos dos mediadores entre os sujeitos que dela se envolvem na e pela língua/linguagem, em operação na prática discursiva e social em sala de aula.

O autor supracitado acrescenta que a contribuição da Autoetnografia pode propiciar ao pesquisador um processo de tomada de posicionamento, no sentido de pensar a respeito da relação que foi estabelecida com o objeto de estudo, e, em seguida, empreender uma reflexão processual sobre o trabalho estabelecido; o que pode servir de parâmetro para efetuar uma autorreflexão sobre a nossa prática docente e de ensino-aprendizagem que foi desenvolvida em MTC no curso de Direito.

A contribuição da Autoetnografia, na perspectiva do que Arruda (2012) argumenta, também nos apoiou para empreendermos uma reflexão sobre o objetivo geral de pesquisa da tese, que é descrever e analisar os efeitos de uma proposta didático-pedagógica do letramento acadêmico em MTC, no que toca às marcas linguístico-discursivas que revelam, por parte dos alunos, movimentos de pertença à comunidade universitária.

Ademais, a orientação metodológica propiciou ao pesquisador uma ferramenta de percepção da realidade pesquisada e estudada, pois, conforme preconiza Arruda (2012), somos direcionados a defrontar-nos com um processo de percepção de como os atores sociais envolvidos constroem sua prática social e, em nosso caso, como os universitários lidaram com a prática de leitura e escrita na esfera de um evento de letramento acadêmico.

Ainda na direção argumentativa do que seja a prática da Autoetnografia como um procedimento metodológico que assegura o registro das práticas sociais e de interação dos diversos atores, mencionamos Fortin (2009), que defende que autoetnografia tem por base a

escrita do eu e pode possibilitar que o pesquisador faça um movimento de ir e vir em sua experiência pessoal.

Além disso, o autor supracitado deixa entrever que os dados construídos na experiência autoetnográfica têm a pretensão de ultrapassar os limites da pessoalidade, dado que o discurso do pesquisador sobre si também aciona o discurso que ele produz em direção aos outros (Fortini, 2009). O processo do pesquisador em coletar dados que vêm de sua própria experiência na docência oportunizou a discursivização sobre os elementos que envolvem os seus alunos e os outros na conjuntura da interação: professor (eu), alunos (outros).

Fagundes (2016) argumenta que se pode conceber a noção de professor pesquisador como parte de um processo de pesquisa, desde que se constituam produtores do conhecimento, sujeitos sociais imersos nas diversas práticas culturais e sujeitos reflexivos capazes de compreender-se dentro da coletividade.

Os requisitos apontados por Fagundes (2016) sobre a noção de professor pesquisador levam-nos a presumir dois aspectos que não podemos deixar de mencionar para a compreensão e organização da metodologia de construção do *corpus* na tese, que são: as noções de não homogeneidade do sujeito e de posição enunciativa do locutor no âmbito dos gêneros orais e escritos já trabalhados no capítulo teórico.

No âmbito da minha docência, o que percebo é que o evento de letramento acadêmico caracteriza-se por ser um jogo interindividual e intersubjetivo, que perpassa a relação professor/aluno e atravessa a relação ensino-aprendizagem no contexto universitário, sob certas condições de enunciação, e se efetiva enquanto prática social de leitura e escrita acadêmica, especialmente no contorno da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que trata das etapas do trabalho científico e dos modos de apresentação do texto.

O método da autoetnografia foi propício para se constituir uma ferramenta que proporciona o registro da experiência no contexto da prática docente de letramento. Em consonância com Versiani (2002), defendemos que: “[...] o conceito de autoetnografia parece produtivo para a leitura de sujeitos/autores que refletem sobre sua inserção social” (VERSIANI, 2002, p. 68).

A nosso ver, o processo está afinado aos princípios essenciais da teoria do Círculo de Bakhtin, especialmente no tocante à questão referente à interação verbal e à produção da comunicação verbal, tal qual aponta Volóchinov (2017), quando assevera que o processo de enunciação é de natureza social, e também Bakhtin (2011) acerca da dialogização do texto e a multiplicidade de vozes presente no discurso, conforme foi discutido em outro capítulo.

A metodologia aborda, por meio da pesquisa qualitativa, as maneiras como os grupos sociais conduzem suas vidas por um período de tempo. No nosso caso, documentamos/registramos o período de quatro meses, durante o decorrer do segundo semestre de 2016, tempo no qual os alunos cursaram MTC.

Em conformidade com o que preconiza Mattos (2011) sobre o trabalho etnográfico – encadeamento entre interação e contexto –, monitoramos e observamos as interações com os universitários, registrando como eles produziram significados, representação e posicionamentos discursivos na experiência de letramento acadêmico, e também como construíram os posicionamentos identitários e as operações/efeitos de sentido linguístico-discursivas resultantes da experiência em sala de aula.

3.4 Fundamentos teóricos metodológicos da proposta de trabalho para a disciplina curricular com vistas à coleta do *corpus*

Ancoramo-nos na concepção de que o aluno ocupa e toma posição no contexto escolar em relação à produção e re(produção) de conhecimento e saberes específicos das atividades propostas pelo professor, bem como em direção às normas construídas neste campo, tal qual assevera Charlot (2008).

Em nossa proposta de trabalho, as atividades didático-pedagógicas da disciplina de MTC apoiam-se no enquadre proposto por Charlot (2008, p. 34-40) em: “*Da relação com o saber: por uma sociologia do sujeito*”. O autor evidencia elementos essenciais que concebem o aluno, enquanto sujeito de sua aprendizagem, sempre em construção, dado que considera:

- a) as redes sócio-históricas e de sentido que vão o atravessando ao longo de sua vida escolar e nas quais está circunscrito, uma vez que produz e é produzido por meio da ambiência educacional;
- b) a aprendizagem, na qualidade de uma relação com o saber, deve considerar o aluno como alguém que está coletivamente produzindo “modos de agir, pensar e sentir” sobre práticas escolares socialmente construídas com e por ele em interatividade;
- c) o aspecto do agenciamento social, que atua em diversas situações escolares e influencia a aprendizagem, assim sendo, liga-se às práticas sociais de inserção do aluno.

Outro aspecto que levamos em conta o trabalho de organização das atividades na

disciplina é o professor – sujeito que ocupa um lugar de agente social, posto que, no processo, interage dialogicamente com os alunos e tem por função articular diferentes ações comunicacionais ligadas às situações de ensino-aprendizagem, em jogo na experiência escolar.

É importante salientar o que Lessard; Tardif (2005) expõem sobre as experiências em sala de aula, quando mencionam que elas são o pano de fundo para a atuação social do professor. Isso porque, como um agente, ele deve considerar as experiências vividas com seus alunos elementos oriundos de todos os processos comunicacionais do homem como corpo, a cultura, as normas e o processo de dar sentido à vida em relação social.

A situação de ensino-aprendizagem que acontece em MTC na esfera universitária circunda atores sociais: professor-aluno. Por essa razão, deve ser entendida como uma conexão com o saber necessariamente indissociada de nexos estabelecidos entre os atores, conforme explicita Charlot (2008), quando se refere aos processos de subjetivação nos diversos estágios do espaço escolar: consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento. Por sua vez, Lessard; Tardif (2005) evidenciam os sistemas de comunicação estabelecidos pelo professor, no espaço da sala de aula, com seus alunos, sob o signo da partilha dos sentidos e significações do que seja conhecer.

Assim sendo, professor e aluno estabelecem vinculação com o saber no sentido do desejo de conhecer/saber de forma dialógica, de modo que a troca de conhecimento é intencionalmente demarcada pelo processo educativo. Por isso, faz-se necessário registrar como se desenhou o processo de construção da proposta de trabalho de Metodologia do Trabalho Científico no período do curso de Direito.

3.4.1 O desenho da proposta de trabalho em Metodologia do Trabalho Científico (MTC)

A proposta de trabalho para MTC começou a ser desenhada como um modelo de condução de atividades de letramento acadêmico, em sala de aula, no primeiro semestre de 2016, momento em que cursei a disciplina de Seminários de Estudos Avançados: Letramento Acadêmico – ensino e pesquisa, no Doutorado de Letras: Linguística e Língua Portuguesa, uma vez que organizei como seriam os registros para a coleta de dados do *corpus* da tese proposta.

À medida que fui estudando, lendo, analisando e compreendendo a literatura científica proposta nos Seminários, pude ter contato com conceitos, pressupostos teóricos-metodológicos e concepções a respeito da temática, que se fundamentou em estudos do

letramento numa perspectiva socioantropológica, os quais, articulados aos estudos da língua(gem) e letramento, me levaram a estudar e dialogar com autores como Strett (2014), Kleiman (1995), Lea; Street (1998), Assis (2015), Donahue (2015), Marinho (2010), Fischer (2008), Silva; Matencio (2005), Bakhtin (2005), Hanks (2008), Authier-Revuz (1998), Maingueneau (2008), Hyland (2012), Charaudeau (2016), cujas noções trabalhadas por eles foram discutidas no capítulo teórico.

Em razão disso, no processo de orientação, pude planejar a proposta de trabalho que ora apresento, tomada por nós como modelo de condução das atividades de leitura e escrita. As atividades foram desenvolvidas, em um primeiro momento, como um piloto, com alunos de MTC de três turmas do curso de Direito, durante o primeiro período, no primeiro semestre de 2016, para que se pudesse fazer modificações, acréscimos e correções de rumos neste modelo.

Após a testagem, a proposta constituiu-se modelo de condução da referida disciplina, que foi ministrada durante o segundo semestre de 2016, com a finalidade de ser a base de dados a ser analisado e discutido nesta tese.

A organização da proposta estruturou-se a partir de três grandes eixos temáticos, que estão em consonância com a ementa de MTC, que versa a respeito de: fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico, bem como métodos e técnicas para elaboração e apresentação de texto.

Os três eixos temáticos da proposta de trabalho e de atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas em MTC estão estruturados em dois quadros, a seguir:

Quadro 4 - Eixos temáticos da proposta - delineamento dos conteúdos

OS TRÊS EIXOS TEMÁTICOS DA PROPOSTA DE TRABALHO DE MTC

EIXO TEMÁTICO 01: A formação universitária – práticas de leitura sobre a articulação ensino-pesquisa e extensão universitária: ocupa-se em apresentar as noções e fundamentos do conhecimento científico, processo de ensino-aprendizagem universitários e práticas investigativas e de pesquisa no campo da comunidade acadêmica.

EIXO TEMÁTICO 02: *Leitura e escrita de textos acadêmicos – produção de resumo:* aborda o trabalho da leitura e escrita em direção da feitura do resumo científico como uma forma de construção e o apoderamento de mecanismos próprios da escrita universitária na comunidade universitária.

EIXO TEMÁTICO 03: Prática investigativa e extensionista no Projeto Universidade Escola: considera o processamento de uma prática investigativa e extensionista que se articula, sob o ponto de vista da interrelação entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de desenvolver capacidades como busca de conhecimento para interindividualmente ler a realidade social e estabelecer interface com o Direito, a Universidade e outras comunidades escolares (Educação Básica: ensino fundamental e médio), com vistas a empreender um letramento acadêmico.

Fonte: elaboração do autor.

Cada um dos eixos temáticos tem por finalidade estabelecer ações de ensino-aprendizagem para que os alunos possam tomar conhecimento do que seja Metodologia do Trabalho Científico como uma prática de letramento acadêmico nos casos de cada um dos eixos seguintes.

No Eixo 01: dar a conhecer aos alunos as modalidades de pesquisa na comunidade acadêmica – de práticas investigativas, projetos de iniciação científica (contato com bolsistas de iniciação científica) até a construção de pesquisa no Mestrado e Doutorado (busca/exploração na Plataforma Lattes de currículos de professores do primeiro período do curso de Direito, bem como a situação de programas de pós-graduação na área das ciências sociais aplicadas).

No Eixo 02: possibilitar o conhecimento do que seja resumo científico, tendo como exemplo resumo de pesquisas, artigos, dissertações de Mestrado e Doutorado na área do Direito e das Ciências Humanas e Sociais, para possibilitar a compreensão do gênero.

Por fim, no caso do *Eixo 03:* instigar e desenvolver a curiosidade investigativa dos alunos, sujeitos ativos de sua aprendizagem, por meio do uso de categorias científicas enquanto ferramenta de conhecimento e de compreensão da realidade social, cultural e educacional sob o enquadre da pesquisa ação.

Em suma, o que se pôde perceber do que está disposto neste quadro é que as estratégias de ensino/aprendizagem desenvolvidas em MTC estão fundamentadas em uma concepção de aprender e ensinar que exige do professor universitário a capacidade de planejar e efetuar procedimentos sucessivos de ações/estratégias que promovam junto aos alunos o desenvolvimento paulatino da construção do conhecimento científico no campo acadêmico.

Assim o ensino deve ser concebido como uma atividade complexa, a fim de que se incorpore o saber como algo a ser elaborado, demarcado pelo contexto, ou seja, como ferramenta para a compreensão do real, conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185-186), quando asseveram a respeito do enfoque hermenêutico ou reflexivo do ensino.

Ancorados em tal enfoque, apresentamos a seguir o quadro que mostra as estratégias didático-pedagógicas que caracterizam cada temática desenvolvida no decorrer da disciplina:

Quadro 5 - Estratégias didático-pedagógicas

(continua)

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS CONFIGURADAS EM CADA EIXO TEMÁTICO
EIXO TEMÁTICO 01: Leitura orientada e compreensão textual de capítulo de livro: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica, de artigo científico: O novo perfil do <i>campus</i> universitário brasileiro, de artigo de opinião: sobre problema do ensino e da pesquisa no país, de um vídeo com especialista em pesquisa: Educar pela pesquisa. Aulas e discussões de exercícios sobre as leituras. Aula dialogada sobre projeto de iniciação científica com um bolsista do curso de Direito do PICV (Programa de Iniciação Científica Voluntária) Avaliação Formativa: conhecimento da Plataforma Lattes e pesquisa dos currículos dos professores do primeiro período de Direito e entrevista sobre as pesquisas dos professores no Mestrado e Doutorado.
EIXO TEMÁTICO 02 Leitura do livro Resumo: MACHADO, Anna Rachel (Coord.). Resumo. 7ª ed. São Paulo: Parábola, 2008. 69p. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.) Exibição de um vídeo que trata da preparação de como escrever um resumo científico orientada por um especialista da área de Linguística¹⁰. Leitura de um Resumo produzido pelo professor sobre seu projeto de doutoramento a ser apresentado em um seminário indicando as fases da escrita: primeira versão, versão com a leitura da orientadora, e versão modificada a partir da correção da orientadora. Produção de resumo de capítulos do livro: DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 21ª ed. São Paulo: Ática, Folha Educação, 2007. 136 p em grupo em duas versões: primeira e segunda versão produção a partir do comentário do professor. Seminário para apresentação e socialização do resumo científico produzido a partir da leitura dos capítulos do livro: DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, Folha Educação, 2007. 136 p.

¹⁰O vídeo está localizado em <https://www.youtube.com/watch?v=LuGFs7tB0kQ>, aula ministrada pela professora Msc. Dalila Batista Nonnenmacher. Acesso em 22 set. de 2016.

Avaliação individual da etapa para responder à seguinte proposição: “após a leitura e o trabalho de escrita de resumos eu penso que a escrita acadêmica é...”

Quadro 5 - Estratégias didático-pedagógicas

(conclusão)

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS CONFIGURADAS EM CADA EIXO TEMÁTICO
EIXO TEMÁTICO 03 Leitura dos textos científicos: DA MATTA, Roberto. O trabalho de campo. In: Relativizando. Petrópolis: Vozes, 1981. (Cap. 3). VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: Individualismo e Cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. (Cap. 9) Discussão dos conceitos-chaves presentes nos textos para identificar e observar o exótico e o familiar: reflexões metodológicas e éticas, a pesquisa direta, a observação participante, a pesquisa com grupos urbanos em sociedades complexas. As implicações éticas do contato e da observação. Conhecimento do vídeo: A história de Sofia – jovem que parte de uma ilha em direção ao continente para buscar curiosamente na realidade o conhecimento que recebeu nos livros. Construção de um texto sobre o que a leitura dos textos e do vídeo da história de Sofia me fez refletir... Construção de um roteiro de campo para investigar nas escolas públicas da Educação Básica o que e como se trabalha com os Direitos Humanos Fundamentais das Crianças e Adolescentes com base no livro: DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. Montagem de uma prática investigativa e educativa dentro do Projeto Universidade Escola para responder às situações percebidas na pesquisa de campo. Elaboração de um pequeno relatório da experiência com a prática investigativa na escola pública, contendo: introdução/objetivos, desenvolvimento, diagnóstico da realidade escolar, organização das situações-problema, a prática investigativa e as possíveis conclusões. Montagem de um banner científico sobre a prática para apresentação no seminário final contendo: introdução, metodologia, resultados finais, conclusão e referências. Avaliação final – produção textual: escrita de uma carta para Sofia, a personagem do vídeo (assistido em sala de aula), sobre todo o seu trabalho com o Projeto Universidade Escola e todas as etapas vivenciadas durante o semestre.

Fonte: elaborado pelo autor.

Além das atividades de leitura dos textos, da aula dialógica – estratégias didático-pedagógicas do Eixo 01 – na avaliação formativa, foi proposta a construção de uma entrevista semi-dirigida com elaboração de perguntas produzidas pelos alunos e supervisionadas pelo professor. Direcionadas aos outros docentes que lecionam as disciplinas que compõem o primeiro período do curso de Direito, as perguntas situaram os acadêmicos em direção ao conhecimento da formação profissional e de pesquisadores dos referidos docentes.

No *eixo 02*, as estratégias didático-pedagógicas centram-se especificamente na Leitura e Escrita de textos acadêmicos – produção de resumo – para aproximar os alunos de uma modalidade de escrita do gênero, que tem suas etapas de produção e estratégias discursivas e os mecanismos de construção do texto resumo.

A finalidade dessa metodologia de ensino aprendizagem consistiu em oferecer aos alunos a prática tanto da leitura quanto da escrita de um texto acadêmico para se apropriarem das linguagens do campo que pressupõe o reconhecimento de marcas discursivas próprias, entendendo que a escrita é uma prática social que precisa ser desenvolvida na Universidade desde o início da graduação. Também é preciso identificar os elementos essenciais relacionados ao auditório social para quem se escreve, o autor, a imagem do autor projetada na escrita, objetivo do autor, a posição do autor (MACHADO,2013).

Por último, o *eixo 03* apresenta estratégias didático-pedagógicas que incidem sobre o processamento de uma prática investigativa e extensionista no Projeto Universidade Escola que permite aos alunos construírem um evento inicial de pesquisa-ação que se inicia com a leitura teórica de textos no campo da Antropologia. Tais textos versam a respeito da observação participante e do trabalho de campo passando pelo aprendizado da construção de um roteiro de observação e diagnóstico na área da educação básica referente à temática dos Direitos Humanos Fundamentais de Crianças e Adolescentes.

No eixo temático, as estratégias didático-pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas com a contribuição da disciplina de Antropologia, que contou com a orientação do professor responsável, cujo objetivo foi apresentar o campo, em particular, da antropologia social, e demonstrar a sua relevância enquanto ferramenta de compreensão da realidade social e cultural contemporânea. Também, objetivou-se trabalhar com os alunos do primeiro período de Direito, em conjunto com MTC, no Projeto Universidade Escola, a pesquisa direta – a observação participante, a pesquisa com grupos urbanos em sociedades complexa e as implicações éticas do contato e da observação.

Em seguida, os alunos foram instigados a produzir um relatório de pesquisa e também um banner como forma de divulgação para demonstrar certa apreensão da linguagem e da escrita acadêmica em realizar a prática investigativa e extensionista.

A fundamentação teórico-metodológica que sustentou as estratégias didático-pedagógicas, em linhas gerais, está ancorada na concepção da língua(gem) como produto da interação social entre os sujeitos filiada os estudos linguísticos bakhtinianos.

Compreendemos que a leitura e a escrita são práticas discursivas e os partícipes inseridos nas práticas vão projetando imagens de si mesmo que não façam referência à sua subjetividade porquanto participam do processo de negociação social com e na língua(gem). Por essa razão, toda forma de se expressar resulta de uma escolha entre várias possibilidades linguísticas e estilísticas (AMOSSY, 2014, p. 31).

Além do mais, concebe-se neste quadro que o aluno deve ser instigado pelo professor a estabelecer com os textos e vídeos uma forma de diálogo, e que, com isso, a leitura possa ser aprendida de maneira ativa, sustentado por um pressuposto teórico de Volóchinov (2017), a comunicação discursiva, e também possa posicionar-se discursivamente diante da comunidade que pertence, sob o enquadre das teorias do letramento acadêmico, sustentado pelo modelo ideológico de Street (2014).

Enquadrando-o no âmbito escolar, encontramos práticas do letramento social e culturalmente determinadas, levando-se em conta o estabelecimento da interação entre os participantes do ato comunicativo, ou seja, o professor e o aluno.

Assumimos a posição de que o sujeito, ao se inserir neste campo discursivo, terá de operar com estratégias linguístico-discursivas que são próprias da esfera e necessariamente irá se posicionar discursivamente tal como se refere Bakhtin (2011), quando afirma:

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. [...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 289).

As atividades propostas aos universitários, no momento de iniciação de sua vida acadêmica, podem auxiliá-los a projetarem-se como leitores e escritores no campo acadêmico em interação. Por conseguinte, é marcada para nós, analistas do discurso, uma possibilidade de exame linguístico-discursivo do processo.

Sobre o aspecto relacionado ao processo de leitura, Fernandes (2012) tece considerações sobre a questão do emprego de conhecimentos enciclopédicos e de mundo, bem como habilidades léxico-gramatical e discursiva, mas ressalta que tanto no ato de ler quanto no de escrever, estão envolvidos mecanismos mentais e de negociação, reforçando a ideia de que todo texto está em diálogo com o leitor e com outros textos (FERNANDES, 2012).

A possibilidade de examinar linguística e discursivamente a projeção por parte dos acadêmicos apoia-se em Garcez (2010), quando aduz que a língua(gem), sob a perspectiva bakhtiniana e vygotskyniana, é um produto marcado por um trabalho coletivo dos falantes que a usam dependendo dos processos de aprendizagem que realizam socioculturalmente, demarcando uma negociação com objeto linguístico, tanto na perspectiva da oralidade quanto da escrita, temática já detalhada no capítulo teórico.

O processo de negociação com o objeto linguístico envolve diversos atores sociais (neste caso, professor-alunos), porque o sujeito vai negociar suas ações de leitura e escrita sempre permeadas pelos signos e pelo outro (GARCEZ, 2002). Além do que, a interatividade estabelecida no ato de ler e escrever pôde contribuir significativamente para empreender uma reflexão sobre os modos de participação do outro na produção dos textos.

E mais, os sujeitos, enquanto falantes na comunidade discursiva podem, segundo Bakhtin (2011, p. 289), colocar a palavra em uso, visto que: “a língua, como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguístico-lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante.”

As estratégias didático-pedagógicas da proposta de trabalho estão alicerçadas em uma concepção de ensino-aprendizagem de MTC que se alicerça no enfoque de aprendizagem significativa, e por isso o estudante universitário deve e pode desenvolver à medida que entra em contato com as atividades didático-pedagógicas da disciplina uma postura investigativa. Portanto, levam-se em consideração quatro aspectos descritos a seguir:

a) o princípio de que o trabalho científico deve ser orientado para despertar no aluno uma postura investigativa e de pesquisa no contexto da comunidade acadêmica;

b) a prática de ler e escrever, na Universidade, deve ser entendida como algo a mais do que só fazer uso das normas da ABNT, posto que implica, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a compreensão de que: “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo de atividade humana. [...] em cada enunciado deve-se perceber o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. (BAKHTIN, 2011 p. 261-2);

c) a visão de pesquisa: “[...] precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, [...] a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade (DEMO, 2007 p. 08-16);

d) a percepção de que pode haver uma mudança no grau de relação com o professor e que: “Na Universidade ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa.” (SEVERINO, 2007, p. 24).

A proposta de trabalho projetou o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para cada um dos três eixos temáticos que englobaram ações ligadas à leitura de textos acadêmico e produção textual de resumo, pequenos textos reflexivos a respeito de vídeos, artigos científicos, relatórios de pesquisa, montagem de um banner e participação em seminários, palestras e duas avaliações formativas: busca/pesquisa/ exploração da Plataforma *Lattes* e escrita de uma carta sobre o trabalho com a prática investigativa e extensionista como atividade avaliativa.

As estratégias didático-pedagógicas previstas nos três eixos da proposta estão sob o quadro teórico preconizado por Pimenta e Anastasiou (2002), que asseveram sobre a unidade dialética de ensino-aprendizagem que passa pelo papel orientador do professor e da autoatividade e interatividade dos alunos “em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas do sujeito em processo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 208).

As estratégias se constituíram práticas discursivas que necessariamente possibilitaram a criação de conexões dos alunos iniciantes, na esfera universitária, com o que a disciplina curricular pode oportunizar de experiência de letramento acadêmico.

A conexão foi produzida na relação didático-pedagógica do docente, membro da comunidade acadêmica, com os seus alunos, recém-chegados ao campo, e estabeleceu o que Hyland (2012) aduz quando argumenta sobre as pistas que deixamos na construção da nossa escrita, marcando assim a nossa identidade. A autora utiliza-se de exemplos de processos de comunicação que são reveladores de traços identitários na escrita, tais como a escrita de um engenheiro revela sua identidade profissional, de um biólogo e assim sucessivamente.

Em suma, o desdobramento das estratégias didático-pedagógicas em tela potencializou a construção de posicionamentos discursivos e identitários dos alunos. Eles, mesmo que, ainda no início de sua formação universitária, realizaram experiência com práticas investigativas, em sala de aula e fora dela, de aprender a manusear, ler, interpretar e escrever,

de certo modo, ancorados na linguagem da comunidade, que engloba disciplinas seminários, palestras, fóruns, congressos, que inevitavelmente ajudam o campo universitário a se comunicar com os informantes (*insiders*), membros efetivos da comunidade discursiva, tal qual postula Hyland (2012).

3.5 A organização dos dados: do percurso de construção à sistematização e registro dos dados do *corpus*

3.5.1 A disciplina de MTC e seu cenário curricular

A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico faz parte da grade curricular do primeiro período do curso de Direito, tal qual se apresenta no quadro a seguir, que contém o nome das disciplinas, o departamento de alocação, ementa, a carga horária e a quantidade de aulas semanais ministradas:

Quadro 6 – Desenho da grade curricular do primeiro período de Direito na IES pesquisada e a localização de Metodologia do Trabalho Científico
(continua)

Nome da Disciplina	Departamento de alocação	Ementa	Carga Horária	Quantidade de aulas semanais
Antropologia	Ciências Sociais	O campo da antropologia cultural e social. A dinâmica cultural nas sociedades complexas. Contribuições teórico-metodológicas da antropologia para o campo do Direito	68 horas	4 aulas
Sociologia	Ciências Sociais	A sociologia e o mundo moderno. Perspectivas da relação e da estrutura social na teoria sociológica contemporânea. Análise sociológica do Brasil contemporâneo.	68 horas	4 aulas

Quadro 6 – Desenho da grade curricular do primeiro período de Direito na IES pesquisada e a localização de Metodologia do Trabalho Científico
(continua)

Nome da Disciplina	Departamento de alocação	Ementa	Carga Horária	Quantidade de aulas semanais
Metodologia do Trabalho Científico - MTC	Educação	Fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico. Métodos e técnicas para a elaboração apresentação do texto	17 horas Carga Externa: + 17 horas Total geral 34 horas	1 aula
Formação do Mundo Contemporâneo	História	Formação da realidade contemporânea. Raízes históricas no período moderno europeu. Transformações das estruturas sócio – política - econômica e culturais que conduziram o mundo aos modos de vida dos dias atuais	68 horas	4 aulas
Filosofia: Razão e Modernidade	Filosofia	As origens da Filosofia. A Filosofia como busca do conhecimento. Ciência e Filosofia: o surgimento da modernidade, a racionalidade instrumental e o impacto das novas tecnologias. A questão do saber e da linguagem nas sociedades contemporâneas	68 horas	4 aulas

Quadro 6 – Desenho da grade curricular do primeiro período de Direito na IES pesquisada e a localização de Metodologia do Trabalho Científico (conclusão)

Nome da Disciplina	Departamento de alocação	Ementa	Carga Horária	Quantidade de aulas semanais
Economia	Economia	Estudo dos conceitos fundamentais da economia. Conhecimento da atividade econômica	68 horas	4 aulas
Introdução ao Estudo do Direito I	Direito	Acepções de Direito. O estudo do Direito: a Ciência e A Filosofia do Direito. Disciplinas que estudam o Direito. Correntes de pensamento jurídico ocidental. Direito e outras ordens normativas.	68 horas	4 aulas

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis da IES

O quadro ilustra como as disciplinas estão dispostas na grade curricular do primeiro período. O que vale ressaltar na organização da dinâmica curricular é que a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico é a menor neste cenário em termos de carga horária e tempo de aula por semana: 17 horas, sendo ministrada com 1 aula semanal, enquanto as outras 6 disciplinas que compõem o primeiro período do curso de Direito têm carga horária e tempo de aula por semana de: 68 horas e 4 aulas semanais.

Outro aspecto demonstrado no quadro é que as disciplinas com as quais os alunos do primeiro período têm contato pertencem aos Departamentos de: Ciências Sociais (Antropologia e Sociologia), História (Formação do Mundo Contemporâneo, Educação (Metodologia do Trabalho Científico), Economia (Economia), Filosofia (Filosofia: Razão e Modernidade) e Direito (Introdução ao Estudo do Direito I). Isso significa que eles recebem uma gama de informações e conhecimentos advindos dos saberes das chamadas áreas básicas, relativas ao eixo de Formação Fundamental, conforme anunciado no site da IES pesquisada: Ciências Humanas, Ciências Econômicas e Direito. Todas as disciplinas são teóricas, com exceção de MTC, que tem uma carga externa que se vincula à Resolução CNE/CES Nº 3, de 02 de Julho de 2007, art. 2º, item II, que preconiza:

A carga horária externa registrada na disciplina compreende o trabalho acadêmico efetivo realizado pelo discente, sob a supervisão do professor, realizado no próprio âmbito da disciplina, na forma de: atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, práticas de ensino, práticas de extensão, laboratórios, entre outras. Nessa perspectiva, ao professor caberá estabelecer os termos da operacionalização dessas atividades, assim como as necessárias formas de avaliação, no âmbito de suas atividades normais e rotineiras em sala de aula. Resolução CNE/CES Nº 3, de 02 de Julho de 2007, art. 2º, item II (BRASIL, 2007).

Pelo fato de ter de desenvolver uma carga horária externa na disciplina, o professor responsável e concursado para assumir o trabalho de gerenciamento das atividades disciplinares no *campus* da IES em que a pesquisa foi desenvolvida, construiu um projeto que articula etapas da pesquisa com a elaboração de um trabalho científico que se efetiva por meio da elaboração de práticas investigativas e extensionistas intitulado: Projeto Universidade Escola.

O projeto se organiza a partir de atividades investigativas e extensionistas cuja finalidade é trabalhar a integração e a parceria entre duas modalidades de ensino: público (educação básica: ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos – EJA) e superior público não estatal (IES pesquisada), unindo dois campos diferentes do educar para construir possibilidades de diálogo entre os seus atores: alunos, acadêmicos e professores, para que haja efetivação do que seja a educação cidadã para todos de maneira democrática e participativa.

O objetivo geral do projeto é produzir ações educativas que possibilitem trabalho de pesquisa participante compartilhado entre as turmas do curso de Direito da IES pesquisada e as Escolas Públicas parceiras para concretizar os fundamentos do Projeto Universidade Escola: Direitos Humanos Fundamentais das Crianças e dos Adolescentes.

A metodologia de trabalho utilizada no Projeto está baseada na Pedagogia de Projetos, na Pesquisa Participante e no PBL (Aprendizagem baseada em Problemas), que possibilitam a organização de práticas educativas nas escolas estaduais e municipais parceiras, para serem aplicadas por meio da feitura de atividades pedagógicas com e para as crianças e os adolescentes.

O Direito é uma ciência social que está intimamente relacionada com outros campos de saberes, portanto, a disciplina fundamenta suas diretrizes no sentido de que é preciso investir em uma Educação Universitária para o desenvolvimento do Trabalho Científico: formação do pesquisador, do profissional e do cidadão com a articulação do ensino-pesquisa-

extensão¹¹, posto que trata suas atividades didático-pedagógicas de maneira interdisciplinar desde o princípio de sua entrada na Universidade.

Os objetivos construídos pelo professor para a efetivação dos conteúdos dispostos na ementa e as diretrizes da disciplina giram em torno de dois grandes eixos, que são:

- a) iniciar os alunos de Direito no campo da pesquisa científica, tendo como objeto central a prática, tornando possível a aplicação de métodos e das categorias científicas, as modalidades e etapas do trabalho científico que estejam voltadas para a conexão da Universidade como centro de formação acadêmica, profissional e de cidadania;
- b) apresentar e discutir de forma interativa todo o processo de leitura e escrita acadêmica necessária à formação acadêmica do universitário.

Considerando o embasamento teórico do que seja a aprendizagem significativa, sob a perspectiva dialógico-discursiva, para a execução de metodologias que são interdisciplinares, a disciplina não pôde privilegiar a abstração do conhecimento, portanto, o professor se dispôs a ensinar seus alunos a contextualizarem; concretizarem suas experiências com os modos de conhecer calcados em um ensino substancialmente mediado que subsidia processos interativos em sala de aula e fora dela.

O professor, levando em conta os embasamentos teóricos supracitados, construiu atividades didático-pedagógicas, projeto de práticas investigativas e extensionistas que privilegiaram a construção das seguintes competências:

- a) responsabilizar os acadêmicos de Direito pela construção de sua formação acadêmico-profissional no que tange à apropriação do conhecimento para a elaboração de um trabalho científico focalizando especialmente os aspectos relacionados à leitura e à escrita acadêmica;
- b) instigar o desenvolvimento da capacidade de analisar, estudar criticamente os problemas da realidade social de modo a efetivar experiências significativas que articulem ensino-pesquisa-extensão, já no início da graduação, que possa levar o estudante a se interessar por se posicionar como um aluno que esteja atento à reflexão do conhecimento como processo e não produto.

¹¹ Condiz com o que Severino (2007) preconiza em: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica (SEVERINO, 2007, p. 21- 36).

Enfim, a disciplina, mesmo com uma carga horária mínima, pretendeu com as tarefas propostas, sob a coordenação do professor, viabilizar o trabalho de equipe, no sentido cooperativo e de responsabilidade, na assunção de papéis e funções próprias no cotidiano do novo universitário.

O trabalho na disciplina aconteceu por meio do diálogo que se estabelece com docente para a execução das atividades didático-pedagógicas em sala de aula, tais como: leitura e escrita acadêmica e, em especial, a prática investigativa e extensionista: Projeto Universidade Escola, que produz uma interlocução com os alunos da Educação Básica e EJA, no que se refere à abordagem dos temas elencados no referido Projeto, que são os Direitos Humanos Fundamentais da Criança e do Adolescente, temática essencial para a formação universitária do profissional do Direito.

O professor responsável preparou a disciplina em termos de objetivos e de estratégias metodológicas, principalmente, em direção às atividades didático-pedagógicas e à prática investigativa e extensionista em que os alunos foram levados a aprender, contribuir e participar na construção de suas vivências, saberes e conhecimento, no tocante aos eventos de letramento acadêmico que tiveram que experimentar, ainda no limiar da graduação. Por essa razão, constituiu-se uma experiência singular neste campo.

O modo como a disciplina foi construída e se destaca como uma experiência de aprendizagem significativa no ensino superior, particularmente, no começo da formação universitária num curso de Direito, sustenta a escolha da orientação metodológica da Autoetnografia para nortear a sistematização e a organização do *corpus* que compôs esta tese.

Ancoramo-nos no que Mendez (2013) argumenta sobre as vantagens da Autoetnografia como possibilidade de produção de dados qualitativos em pesquisa da natureza, quando aduz a importância dessa metodologia para dar aceso aos mundos pessoais dos aprendizes. Com isso, é possível construir registros biográficos significativos e ricos de sentido.

A autora nos dá uma contribuição essencial para alicerçamos nossa pesquisa da tese, posto que a Autoetnografia, enquanto orientação metodológica, considera não só investigações de experiências pessoais de um processo de pesquisar, mas também experiências do pesquisador no momento em que realiza uma pesquisa específica (MENDEZ, 2013). Isso fundamenta a nossa opção por tal orientação metodológica, uma vez que estamos investigando os efeitos da proposta didático-pedagógica na disciplina de metodologia do trabalho científico sob nossa condução.

3.5.2 A sistematização do corpus da pesquisa: um percurso em construção

Indicaremos o percurso que organizamos para a sistematização do *corpus* da tese, dado que envolve situações de interação entre o professor e os alunos da disciplina, na feitura das atividades didático-pedagógica desenvolvidas na sala de aula. Por este motivo, ancoramo-nos na concepção de que a língua e a linguagem são produtos sócio-históricos e ideológicos de uma comunidade discursiva, o que possibilitou o estabelecimento da nossa opção e vinculação com a pesquisa qualitativa, de cunho autoetnográfico.

Para registrar os dados coletados durante a execução da pesquisa autoetnográfica, organizamos um roteiro a fim de documentar toda a produção realizada pelos alunos matriculados nos turnos da manhã e da noite na disciplina curricular durante o segundo semestre de 2016, que servirá de base para a estruturação e sistematização do *corpus* da pesquisa.

Este registro está metodizado de acordo com os três eixos temáticos, já delineados na proposta de trabalho de MTC:

**Quadro 7 – Registro de atividades concernentes aos eixos temáticos
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CADA EIXO TEMÁTICO NA
DISCIPLINA DE MTC**

Eixo 01 – *A formação universitária*: práticas de leitura sobre a articulação ensino-pesquisa e extensão universitária cujos exercícios foram organizados para documentar como os alunos projetam/representam e textualizam sobre a temática que envolvia a Universidade, a Ciência e a Formação Acadêmica.

Eixo 02 – *Leitura e escrita de textos acadêmicos* – produção de resumo – construção de um resumo a respeito de capítulos do Livro: O cidadão de papel: a infância, adolescência e os direitos humanos no Brasil, de Dimenstein, para documentar como os alunos escreveram e compreenderam a ação de ler/entender o texto, de registrar informações contidas nele e posicionar-se enquanto escreventes, utilizando-se de estratégias discursivas e recursos linguísticos na elaboração deste resumo para fins acadêmico-científico.

Eixo 03 – *Prática investigativa no Projeto Universidade Escola* – participação e produção de uma prática investigativa em grupo a respeito dos temas do livro O cidadão de papel: a infância, adolescência e os direitos humanos no Brasil, sob o viés da observação do participante e da pesquisa – ação: registrar como os acadêmicos vivenciaram a experiência com uma prática investigativa e extensionista na disciplina de MTC e representaram linguística e discursivamente o fazer pesquisa em sua formação universitária.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os registros dos eixos são o resultado do trabalho com as atividades desenvolvidas em sala de aula abrangendo a prática de leitura, escrita, avaliação, produção de resumo, prática investigativa e extensionista, escrita de relatório da prática e, por fim, um grupo focal com o intuito de avaliar todo o percurso dos alunos que participaram da disciplina no referido semestre, o que se constituiu um dado linguístico-discursivo a ser analisado na pesquisa.

Por se tratar de um *corpus* com uma gama de atividades didático-pedagógicas, fizemos a opção por examinar os seguintes dados coletados nos eixos temáticos 01 e 03, posto que escolhemos, no eixo 01, registros relacionados a 2 exercícios de leitura e compreensão de um texto e um artigo científicos. Já no eixo 03, escolhemos a produção textual proposta na avaliação final da disciplina, que foi a escrita de uma carta cujos detalhes estão descritos no capítulo de análise dos dados.

A escolha dos exercícios de leitura e compreensão de texto e a produção da carta para exame no capítulo de análise dessa tese deve-se a três aspectos que avaliamos como essenciais para a constituição de um material a ser analisado como dado linguístico. Por essa razão, aportamos-nos no que Orlandi (2012, p. 8-9) argumenta acerca da perspectiva discursiva da leitura e da escrita:

- a) “o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s)”;
- b) “[...] a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social;”
- c) “[...] é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade.”

Deste modo, ancorados na perspectiva de Orlandi (2012), os exercícios formatados, enquanto atividades didático-pedagógicas, foram estruturados com a intenção de propiciar aos alunos oportunidades de trabalho, de leitura e escrita para desencadear projeções, interpretações e produção de sentidos.

Além do que, cabe detectar como os sujeitos, em formação universitária e profissional, estão se constituindo academicamente no decorrer de uma prática social concreta e situada (práticas de leitura e escrita), na disciplina que se propôs a ensinar e articular de maneira teórico-prática elementos necessários para o desenvolvimento de pesquisa (práticas

investigativas), ensino e extensão (práticas extensionistas) em situações de interatividade com o professor.

Em síntese, o resultado do trabalho de leitura e escrita produzido pelos alunos da disciplina nos exercícios supracitados se constituíram dados linguístico-discursivos que foram escolhidos pelo pesquisador, posicionando-se como leitor de situações, para exame dos dados na tese.

3.5.3 A estruturação dos exercícios de leitura e compreensão textual e a carta – condições de produção dos gêneros

Neste tópico, evidenciamos a estrutura de cada exercício de leitura e compreensão textual e a da carta que integra a produção textual da avaliação final de MTC.

Os exercícios foram construídos com base em nossa prática docente e com a contribuição e diálogo com a orientadora da tese, uma vez que o delineamento das questões dos exercícios e da produção carta ancoraram-se na perspectiva dialógica-discursiva, sob o enquadre dos estudos do Círculo Bakhtiniano, e indicam que a língua(gem) constrói-se por meio de um processo de interação social.

É preciso identificar os pontos de interseção fundantes da composição/produção do sentido, no que diz respeito à construção no sistema, no sujeito e no processo histórico, uma vez que os sujeitos da pesquisa estão situados em um contexto sociocultural e econômico de ensino-aprendizagem em uma IES e em um curso de graduação.

De modo a organizar a produção do(s) sentido(s), o sujeito que fala/escreve tem que assumir a palavra. A enunciação produzida por este sujeito, que põe em circulação toda sua força enunciativa e sua inserção nos processos discursivos, pode ser uma alternativa de exame sobre a construção do sentido. Isso nos leva a entender como se dá o seu confronto com o determinismo do sistema (o código linguístico) na produção, que é sempre uma geração de sentidos.

O quadro 8 explicita as questões pelas quais o professor foi orientando os alunos na construção das respostas em direção à sua leitura do texto: “Universidade, Ciência e Formação Acadêmica”, de autoria de Severino (2007)

Quadro 8 – Exercício 1 – Leitura de um texto científico - Eixo temático 01

EXERCÍCIO 01: LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO:

“UNIVERSIDADE, CIÊNCIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA” de Antônio Joaquim Severino (2007).

A - Após a leitura e reflexão do trecho acima (excerto de VOLÓCHINOV, 2009¹²) você está convidado a ler todo o capítulo de Antônio Joaquim Severino, de maneira ativa e deve fazer duas perguntas ao autor/texto a respeito do que você pôde descobrir sobre os aspectos da Universidade, da Ciência e da Formação Acadêmica.

B - Faça um comentário a respeito do que você pensou após leitura do capítulo de Antônio Joaquim Severino e o que registrou para seu aprendizado.

Fonte: elaborado pelo autor.

No quadro a seguir têm-se postulados relativos ao exercício acerca do artigo científico “O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”, de Ristoff (2014):

Quadro 9 – Exercício 2 – Leitura de um artigo científico – Eixo temático 01

EXERCÍCIO 02: FUNDAMENTOS DAS QUESTÕES PROPOSTAS PARA OS

ALUNOS SOBRE O ARTIGO CIENTÍFICO: “O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”, de Dilvo Ristoff (2014).

1. Indagação sobre o ponto que mais chama atenção na leitura do artigo.
2. Indagação sobre a descoberta empreendida com a leitura do artigo.
3. Indagação sobre a reflexão produzida pela leitura do artigo.
4. Conversa com o autor por meio da escrita de um *e-mail* contando a experiência de ler, refletir e estudar sobre o tema.

Observação: Buscou-se instigar os alunos a apresentarem as razões de suas indagações e da conversa com o autor do artigo com o intuito de: fundamentar, explicar, defender, apoiar, esclarecer, alegar.

Fonte: elaborado pelo autor

¹² O professor da disciplina apresenta no exercício, em tela, uma citação de Volochinov (2009): “O livro, isto é, o **ato de fala** impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de **discussões ativas** sob a **forma de diálogo** e, além disso, **é feito para ser aprendido de maneira ativa**, para **ser estudado a fundo, comentado e criticado** no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas de comunicação verbal (crítica, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc)[...]” (VOLÓCHINOV, 2009, p.127-128). Ele marca as palavras (em negrito) e em seguida pede que os alunos leiam o capítulo de maneira ativa no sentido evidenciado por Seriot (2015), que argumenta Acerca do Sujeito, na obra de Volochinov e Bakhtin que no caso do primeiro autor se posiciona como objetivo imediato de estudar um tipo de “troca social”; troca na vida de todos os dias e a troca ideológica no sentido próprio do termo: de propaganda, escolar, científica, filosófica, em todas as suas variantes” e o segundo autor revela que o sujeito “... tem a particularidade de estar em “diálogo” permanente com a fala dos outros indivíduos, isto é, de responder ao outro e de antecipar sua reação.” (SERIOT, 2015 p. 15)

A produção da carta foi organizada deste modo por se tratar de uma avaliação final de MTC, que se configurou da seguinte maneira e está esboçada no quadro a seguir:

Quadro 10 - Exercício de produção textual – Eixo temático 03

A AVALIAÇÃO GLOBAL: Proposta de Produção Textual – A CARTA

Você, como estudante universitário, foi convidado para participar de um processo seletivo a fim de ocupar uma vaga em uma equipe de trabalho de pesquisadores, que vêm desenvolvendo pesquisas sobre os fundamentos, as modalidades e as etapas da pesquisa e do trabalho científico e a relação entre ensino, pesquisa e extensão, no início da formação acadêmica de alunos do curso de Direito, em várias universidades do país.

Essa equipe de trabalho é coordenadora por Sofia, a personagem de filme assistido em sala de aula, **e agora busca mais um novo membro para integrar a sua equipe de pesquisa. Ela irá selecionar um estudante universitário para fazer parte do grupo.**

Tendo em vista que você, neste semestre, participou de atividades na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico no curso de Direito que versam sobre a temática e que lhe permitiram desenvolver um conjunto de conhecimentos sobre as práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos, escreva uma carta, endereçada à Sofia, candidatando-se a essa vaga. Além de revelar seu interesse/desejo em ocupar a vaga, busque apresentar argumentos que demonstrem que você é a pessoa adequada para o trabalho, o que poderá ser feito tendo em conta o relato de sua vivência na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, neste semestre, no curso de Direito.

Fonte: elaborado pelo autor.

A avaliação se estruturou por meio da produção de uma carta, que propiciou aos alunos a construção de uma situação que envolve interlocutores em uma atividade verbal em que os parceiros da comunicação (aluno candidatado – Personagem Sofia – avaliadora da candidatura) se apresentaram em um jogo de linguagem, ou seja, um jogo interlocutivo, que mobilizou, na memória discursiva, um conjunto de estratégias linguístico-textuais e discursivas para a realização da produção textual.

As condições de produção das atividades didático-pedagógicas sob a forma de exercícios de leitura e escrita serão discutidas no tópico a seguir, para possibilitar uma visão discursiva-dialógica que foi empreendida pelo professor junto aos seus alunos na produção dos dados linguístico-discursivos, que serão postos em exame no capítulo subsequente.

3.5.4 As condições de produção das atividades de textualização produzidas pelos alunos em sala de aula no âmbito da disciplina de MTC.

As atividades de leitura e produção textual propostas aos alunos nos exercícios mencionados anteriormente, na introdução do capítulo, foram elaboradas considerando: *i)* a posição discursivo-dialógica assumida pelo professor (orientações, comandos e diretrizes para a leitura e produção de texto); *ii)* os textos/discursos como produção de enunciados elaborados por Severino (2007) e Ristoff (2014) e a produção textual do gênero carta, na avaliação final; *iii)* as situações de discussão das temáticas que estão circulação nos textos-fonte e na carta e, por último: *iv)* a posição dos atores sociais envolvidos.

As atividades didático-pedagógicas empreendidas pelo professor junto aos seus alunos podem ser consideradas uma ação dialógica carregada de interações sócio-discursivas que se dão no âmbito da referida disciplina, posto que suscitou projeções, especificação de limites, orientações para que os alunos realizassem a produção em sala de aula.

O docente construiu comandos para que os alunos produzissem as respostas nos exercícios e na produção textual (carta), e ofereceu diretrizes para que compusessem as produções, levando em consideração que ler é um ato de oferecer contrapalavras ao texto e ao autor, de forma a possibilitar que reagissem responsivamente aos enunciados indicados nos exercícios. Por fim, sob o enquadre bakhtiniano, o texto é concebido como objeto de pensamento, vivências e pesquisa, e se constitui uma realidade de troca de palavras e sentidos.

Os enunciados dos quatro alunos respondentes selecionados para a análise foram coletados a partir das respostas que eles construíram fundamentadas na proposta de leitura e compreensão do texto/discurso de Severino (2007) como primeira atividade da unidade de ensino: O conhecimento e suas bases epistemológicas e metodológicas no campo da Universidade, Ciência e Formação Acadêmica da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, constituindo-se o exercício de número 01.

No quadro abaixo, desenhemos as posições discursivas assumidas pelo professor no tocante às suas orientações e diretrizes para a execução da tarefa:

No exercício número 02, as condições de produção estão organizadas na forma de comentário do professor para os alunos, tal qual se ilustra no quadro a seguir:

Quadro 11 - Comentário do Professor para os alunos
COMENTÁRIO DO PROFESSOR PARA OS ALUNOS

Caros alunos,

Após fazer a leitura das questões e dos comentários produzidos por vocês, percebi que alguns temas foram abordados na discussão do capítulo: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica e estão ligados a questões como: acesso ao ensino superior, qualidades do bom pesquisador, enfrentamento da realidade social, desenvolvimento do senso investigativo, prestação e serviços à comunidade e à sociedade por parte da Universidade e formação profissional de qualidade, entre outros.

Pensando em ampliar a nossa discussão sobre este tema, proponho agora que vocês façam a leitura do seguinte artigo científico, de autoria de Ristoff, professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

O artigo está em pdf: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>

O nome do artigo é: “O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”.

Fonte: dados da pesquisa.

No comentário endereçado aos alunos, o professor se põe em uma posição de sujeito-leitor que está atento à produção dos alunos, posto que escreve: “Após fazer a leitura das questões e dos comentários produzidos por vocês, percebi que alguns temas foram abordados na discussão do capítulo: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica”.

O professor responde ao que seus alunos escreveram no exercício anterior e diz da sua percepção a respeito das seguintes temáticas: acesso ao ensino superior, qualidades do bom pesquisador, enfrentamento da realidade social, desenvolvimento do senso investigativo, prestação e serviços à comunidade e à sociedade por parte da Universidade e formação profissional de qualidade.

A resposta do professor tem a intenção de instigar e promover a leitura do artigo científico que indica, para ampliar a discussão sobre estes temas, que fazem parte da espinha dorsal da Educação Superior.

Vale ressaltar que o professor não dá uma orientação específica para que os alunos possam realizar a leitura do artigo científico. A diretriz que é produzida tem um norte consideravelmente amplo e não traz questões fechadas para que o leitor possa conduzir a leitura do texto recomendado, o que necessariamente não se constitui um problema, porque o professor faz uma proposta de amplificação de leitura sobre a temática acerca das identidades

do estudante de graduação no país elaborada por Ristoff (2014) e intencionalmente objetiva que os alunos, na condição de leitores, se sintam impelidos a conhecer o perfil dos estudantes universitários brasileiros e com isso possam projetar seus gestos de leitura.

Após enviar o comentário a todos os alunos matriculados na disciplina, o professor constrói um conjunto de perguntas, em relação à discussão feita pelo autor do artigo (RISTOFF, 2014), para que os alunos as respondam:

Quadro 12 - Questões propostas para os alunos

QUESTÕES PROPOSTAS PARA OS ALUNOS SOBRE O ARTIGO CIENTÍFICO	
1.	O que mais lhe chamou atenção ao ler este artigo? Justifique.
2.	O que você descobriu ao ler este artigo? Justifique.
3.	O que este artigo fez você pensar? Justifique.
4.	Agora você está convidado a conversar com o autor do texto (Prof. Dr. Dilvo Ristoff) por meio da escrita de um <i>e-mail</i> contando a experiência de ler, refletir e estudar sobre o tema.
Observação: Justificar aqui pode ser utilizado no sentido de apresentar as razões de algo: fundamentar, explicar, defender, apoiar, esclarecer, alegar.	

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro acima, estão dispostas as perguntas que os alunos deveriam responder. O professor organiza/seleciona quatro questões que podem ativar a memória discursiva dos alunos. O processo de ativação/projeção se dá a partir de: “o que mais lhe chamou atenção; o que você descobriu, o que o artigo fez pensar”.

Por último, o professor promover com os alunos uma possível conversa com o autor do texto, a fim de que eles registrem a sua a experiência de leitura com o referido artigo científico: ler, refletir e estudar sobre o tema, com o intuito de que eles textualizem possíveis projeções a respeito da temática do novo perfil do aluno de graduação no Brasil.

Com todas as ações desencadeadas pelo professor, compreendemos que um efeito de projeção foi impulsionado para que os alunos pudessem acioná-lo, uma vez que há na língua(gem) mecanismos projetivos que podem atravessar o sujeito, possibilitando mudanças de situação para a posição de sujeito no discurso, o que já foi discutido no capítulo teórico, em conformidade com o que aduz Orlandi (2006).

Enfim, cabe salientar, no que toca às condições de produção do gênero carta, que ela se deu no contexto de uma avaliação final da disciplina de MTC, cujo escopo está sistematizado com base em:

- a) A propositura da carta se organiza em torno de uma candidatura para a participação em uma equipe de pesquisadores coordenados pela personagem Sofia.¹³
- b) O objetivo da produção textual (carta) é examinar e avaliar a participação dos alunos como sujeitos do e no discurso nas etapas do Projeto Universidade Escola e na Disciplina.
- c) A avaliação teve por finalidade instigar o aluno-escritor a se posicionar argumentativamente no sentido de pleitear uma vaga no grupo de pesquisa coordenado por Sofia, assim como relatar sua vivência na referida disciplina.

Na atividade em tela, pode-se depreender a projeção de processos de negociação e interação com a língua(gem) dos sujeitos que vão se posicionar em um jogo interlocutivo e estabelecer diálogo para empreender essa prática linguageira de escrever a carta.

A orientação da escrita da carta prevê uma relação dialógica entre locutor-aluno e o interlocutor Sofia-personagem do filme, que se tornam, então, parceiros da interlocução. A interlocutora, que foi projetada como uma jovem que já está no continente, exerce uma função de pesquisadora, motivo pelo qual, no exercício, vai avaliar os possíveis candidatos à vaga no grupo de pesquisa.

Houve por parte do professor a intenção de criar de uma identidade social para personagem, que agora se coloca como alguém que tem acesso à pesquisa e se tornou pesquisadora para possibilitar a projeção de escrita por parte do locutor no sentido de saber para quem irá se dirigir e endereçar sua carta de intenção.

Proponho um quadro-resumo que pode descrever o propósito da situação de textualização para inscrever o lugar dos agentes que, em negociação, manifestarão

¹³ “Sofia (personagem do filme) é uma garota encantada pela sabedoria e pelas ciências que reside nos livros e mora em uma ilha. Está sozinha e estuda muito, sente falta de algo e algo que desconhece. Do outro lado do continente as pessoas vivem uma vida caótica, mas tem uma personagem chamada D. Maria que aos 72 anos cuida de sua casa do jeito que sua mãe lhe ensinou e toda tarde faz tricô. É também o mundo de Felipe, um menino que cria codornas e brinca na rua, sem a supervisão de um adulto; raramente lembra de ir para escola. Os conhecimentos na vida dos dois personagens são compartilhados por experiências por meio da socialização. Este é um mundo diferente do mundo de Sofia. Um dia Sofia sai da ilha chega ao continente levando em sua bagagem tudo o que aprendeu com os livros e assustada com o que vê percebe que o contato com o outro lado traz questões para refletir, pois no continente descobre que a cada 1 minuto 12 crianças morrem de fome, onde há 1 bilhão de analfabetos e 100 milhões de pessoas não tem onde morar e 1,5 bilhão de pessoas não tem acesso a água potável e 1 bilhão de pessoas vivem com menos de 1 dólar por dia. A partir desse encontro Sofia consegue observar e notar que o seu mundo isolado na ilha era muito pequeno. Começa a entender que a convivência no continente traz muitos aprendizados e sobretudo transformação. É isso que podemos chamar de extensão, estender, aumentar, produzir novos conhecimentos fruto do diálogo entre os diversos saberes. Assim é capaz de multiplicar o conhecimento capaz de transformar o mundo.” (PUC MINAS, 2013).

determinadas posições assumidas por um e por outro, neste jogo interlocutivo, posto que a ação dialógica envolve uma dimensão relacional e reflexiva que podem ser registradas no gênero carta neste campo discursivo situado.

Sabemos que a carta, como gênero epistolar, é uma forma de comunicação que envolve o locutor e o interlocutor de maneira socialmente situada e em consonância com o pensamento bakhtiniano. Deste modo, pode revelar a vontade discursiva do falante com toda a sua individualidade e subjetividade, posto que se organiza na forma de um gênero discursivo (BAKHTIN, 2011).

Quadro 13 - A propositura da escrita da carta à Sofia

A PROPOSITURA DA ESCRITA DA CARTA À SOFIA: CAMPOS INTERATIVOS – Jogo Interlocutivo	
A- O <i>locutor</i> - <i>aluno</i> - lugar social de estudante universitário (aquele que escreve)	
	que deve
FUNÇÃO ATRIBUÍDA AO ALUNO LEITOR – Posicionar como sujeito que participou de atividades da disciplina de MTC construindo argumentos que revelem o interesse/desejo de fazer parte da equipe de pesquisadores	
B- O <i>interlocutor</i> – <i>Sofia</i> - personagem do filme – coordenadora do grupo de pesquisa (aquele a quem se destina a carta de intenção)	
	que vai
FUNÇÃO ATRIBUÍDA AO ALUNO LEITOR – Avaliar o aluno que está candidatando a uma vaga para ser novo membro do seu grupo de pesquisa com base nos conhecimentos que ele desenvolveu na disciplina de MTC	

Fonte: dados da pesquisa.

Tomando como fundamento de que a carta é um gênero discursivo que se constitui uma produção linguageira dialógico-discursiva na atividade de produção de uma carta para Sofia, o aluno, estudante do primeiro período de Direito, poderá e deverá assumir posicionamentos. Isso porque a situação de escrita proposta a ele (sujeito leitor-escritor) propicia associações vindas dos participantes (professor autor da referida proposta e da personagem da carta) em direção ao processo de negociação e assunção de modos de textualizar que implicam uma ação de avocar para si mesmo e conferir ao outro determinada posição num campo discursivo. Deste modo, o falante, tal qual assevera Bakhtin (2001), vai

oferecer réplicas e também interpretar/abranjer sua vontade discursiva dentro de limites e/ou fronteiras de seu discurso.

3.5.5 *Caracterização e descrição dos alunos participantes das atividades didático-pedagógicas da pesquisa*

Embasados no pressuposto de que a formação/construção de saberes e conhecimentos, no âmbito de uma disciplina curricular, se efetiva a partir do modo pelo qual o sujeito, em interação social, opera e assume posições ao tratar as informações, apreender os conceitos, estabelecer procedimentos e reconhecer elementos característicos da investigação científica, construímos um instrumento de sondagem de aprendizagem para caracterizar os alunos de MTC.

O dispositivo recebeu o título *Conhecendo os alunos do Direito* (Apêndice 01) e foi construído com vistas a responder ao objetivo específico da tese, que é mapear quem são os sujeitos universitários que participaram da experiência de letramento acadêmico na disciplina.

Como a pesquisa se enquadra na modalidade da pesquisa-ação, o instrumento supracitado está sistematizado em três partes: i) sondagem de aprendizagem; ii) caracterização do aluno (a); e iii) dados escolares.

A sondagem de aprendizagem foi tomada como um gênero que teve por objetivo fornecer informações concernentes ao processo de identificação a respeito de quem são os alunos que participaram de todo o processo da pesquisa da tese: alunos do primeiro período do curso de Direito – turmas da manhã com 42 alunos e da noite com 33 alunos, perfazendo um total de 75 alunos regularmente matriculados em Metodologia do Trabalho Científico no segundo semestre de 2016, em um *campus* de uma unidade da IES pesquisada.

Defendemos tomar este dispositivo como um gênero, apoiados na argumentação de Bakhtin (2011):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A estratégia usada para identificar quem são os acadêmicos, em que espaços eles se situam e como se representam em uma atividade discursiva, ancora-se à noção de posicionamento construída por FINA, (2006). A autora nos mostra que, em suas pesquisas, as

pessoas constroem suas identidades e, ao dizer, posicionam identitariamente, tecendo representações partilhadas socialmente nos diversos grupos que atuam. Essas representações ocorrem nos processos de criação de significados (indicalidade) e nos contextos em que os discursos se situam, sendo, pois, o mote para a revelação das identidades através dos modos de textualizar dos sujeitos que participam deste espaço discursivo (occasioning).

Além disso, já em nossos estudos de mestrado (BRITO, 2016), temos estudado como os universitários se posicionam discursivamente sobre determinada temática¹⁴, o que nos leva a afirmar que também houve assunção de posicionamentos por parte dos universitários pertencentes ao grupo que integrou e participou da pesquisa para o doutoramento.

Podemos sustentar que, em consonância com Hyland (2012), os universitários, ao responderem às questões, apresentaram uma posição enunciativa sobre sua(s) identidade(s) de alguém que está experimentando, de maneira interativa, sobre o que é o ler e escrever na Universidade, dentro de um campo disciplinar.

Almejamos, na pesquisa, entender, compreender e discursivizar sobre os movimentos de pertença à comunidade e da construção do sujeito acadêmico em uma prática social de letramento acadêmico, posto que concordamos com Hyland (2012), que afirma que, por detrás de cada sujeito, há uma identidade institucional que o alicerça.

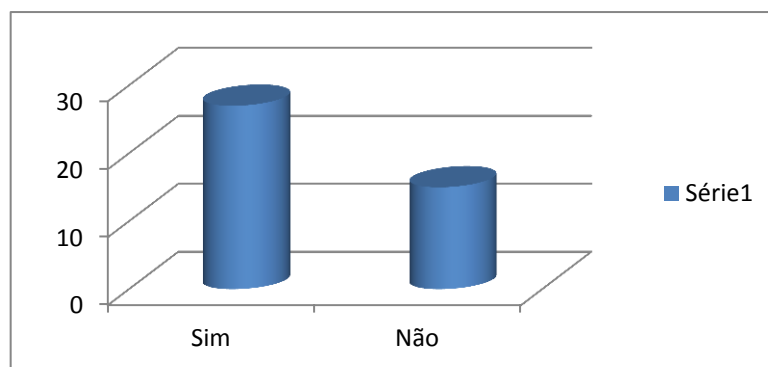
O trabalho envolvendo todos os alunos é decorrente da própria especificidade e das condições em que as atividades didático-pedagógicas e os dados da pesquisa foram gerados: contexto de uma disciplina curricular presencial de um curso de graduação em Direito.

Apresentamos alguns dados advindos da sondagem de aprendizagem intitulada: Conhecendo os alunos do Direito. É importante salientar que mesmo sendo aplicada pelo professor no Laboratório de Informática da unidade educacional da IES pesquisada, somente 42 alunos entregaram o questionário completo. Após o envio do questionário preenchido para o *e-mail* do professor, organizamos graficamente os dados, que estão dispostos em:

¹⁴ Investigamos, em nossa pesquisa de Mestrado, os posicionamentos identitários assumidos por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em relação à problemática de *tornar-se professor*.

GRÁFICOS DA SONDAGEM DA APRENDIZAGEM

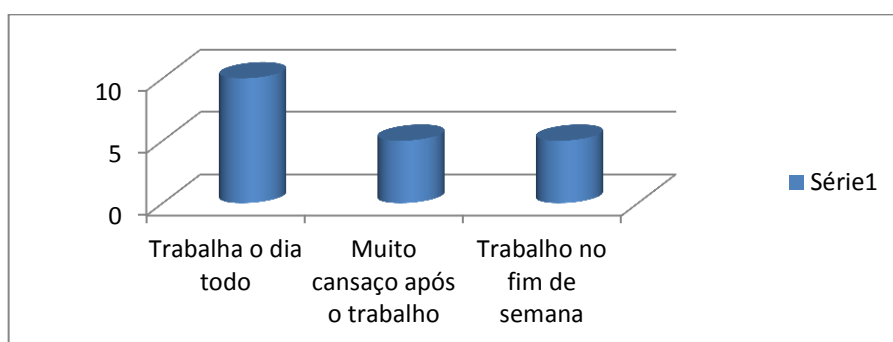
Gráfico 1 - Estudar fora da sala de aula ou não estudar



Fonte: dados da pesquisa.

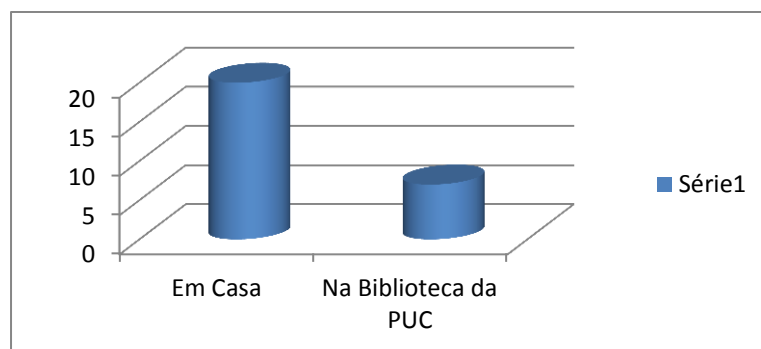
Podemos notar que, dos 42 alunos respondentes, 27 alunos estudam fora da sala de aula e 15 não estudam – e apresentam motivos que serão ilustrados no próximo gráfico.

Gráfico 2 – Justificativa por não estudar fora da sala de aula



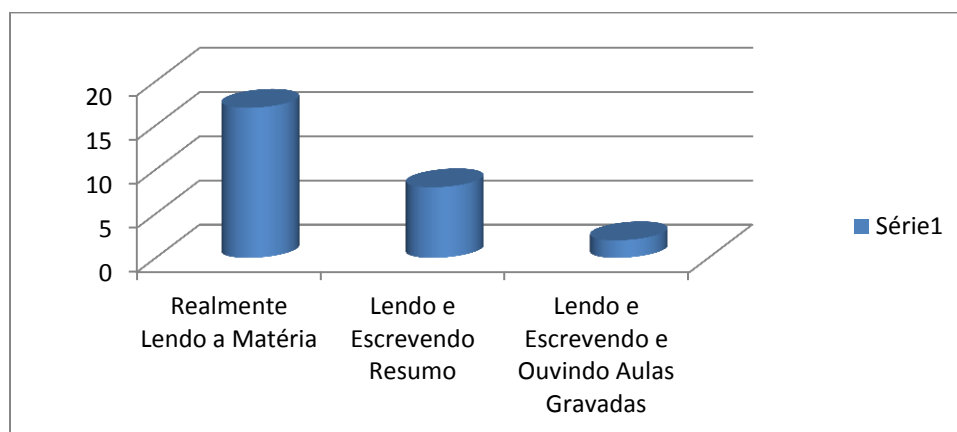
Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos que, dos 15 alunos que responderam que não estudam fora da sala de aula, 10 apresentam como principal motivo o fato de terem o dia todo preenchido por atividade laboral, o que acarreta muito cansaço (05 respondentes) e ainda há uma extensão deste labor para o final de semana (05 respondentes). Os dados revelam uma característica dos alunos: são universitários trabalhadores.

Gráfico 3 – Local de estudo (onde) – alunos que estudam

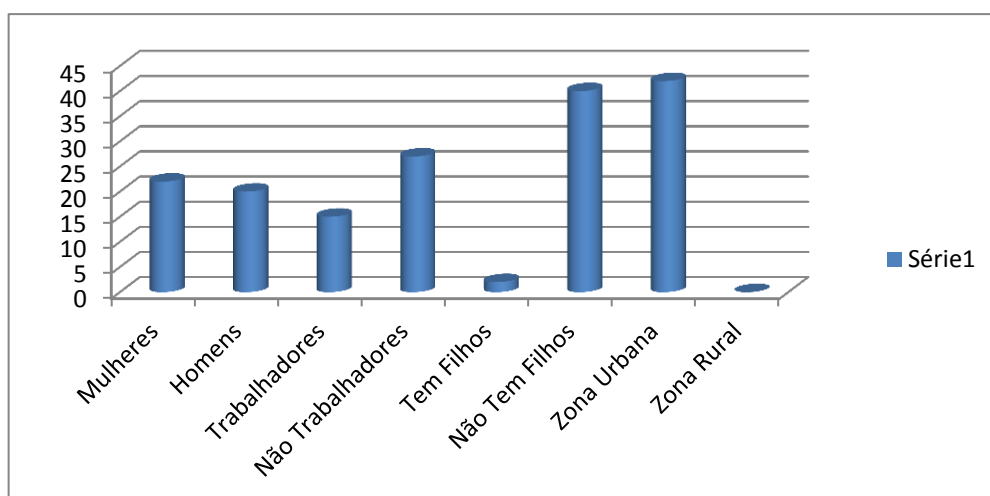
Fonte: dados da pesquisa

Notamos que 20 alunos respondentes estudam em casa e apenas 7 estudam na Biblioteca da Unidade em que estão matriculados.

Gráfico 4 – O modo de estudar (como) – alunos que estudam

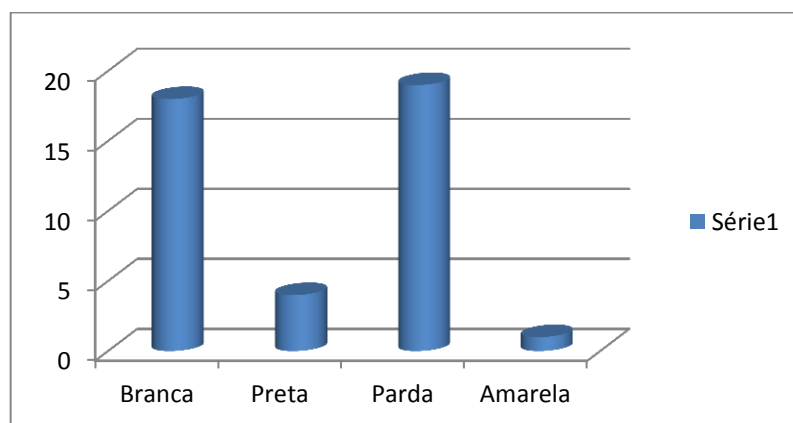
Fonte: dados da pesquisa.

Sobre o modo como os alunos estudam, podemos verificar no gráfico acima que 17 respondentes leem a matéria ministrada nas disciplinas, ou seja, o que registram durante a aula. Outros 08 alunos leem e fazem resumo, não definindo se usam material bibliográfico de autores indicados. Por sua vez, apenas 02 alunos usam os recursos anteriores e ouvem a gravação das aulas. Tais procedimentos denotam que o estudo dos alunos está relacionado somente ao conteúdo que é ministrado em sala de aula e que pode ser gravado e/ou registrado conforme capacidade de apreensão, ritmo e velocidade manual.

Gráfico 5 – Sexo, trabalho ou não – filhos – residência

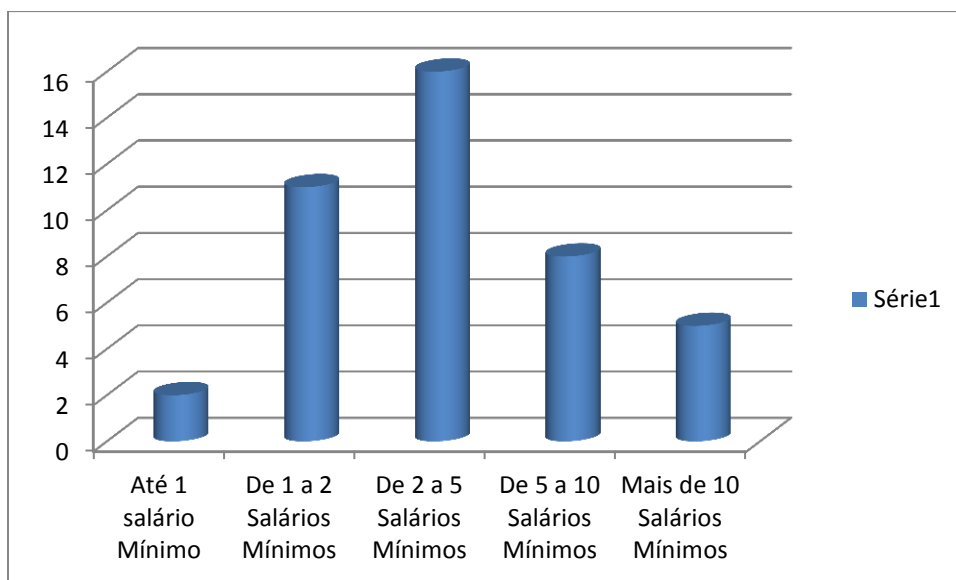
Fonte: dados da pesquisa.

O gráfico nos possibilita constatar que, no grupo de 42 alunos, temos 22 mulheres e 20 homens. Dentre eles, 16 estão inseridos no mercado de trabalho e 26 não. Apenas 02 têm filhos e 40 não tem filhos. Todos – 42 alunos – residem na área urbana.

Gráfico 6 – Raça/Cor

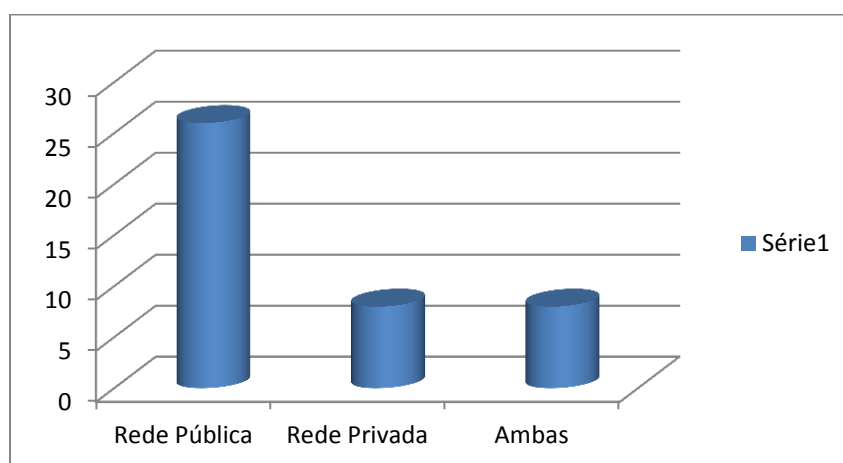
Fonte: dados da pesquisa.

Neste gráfico, percebemos que 18 alunos se declararam da raça branca, 19 alunos da raça parda, 4 alunos da raça preta e um aluno da raça amarela.

Gráfico 7 – Renda mensal da família

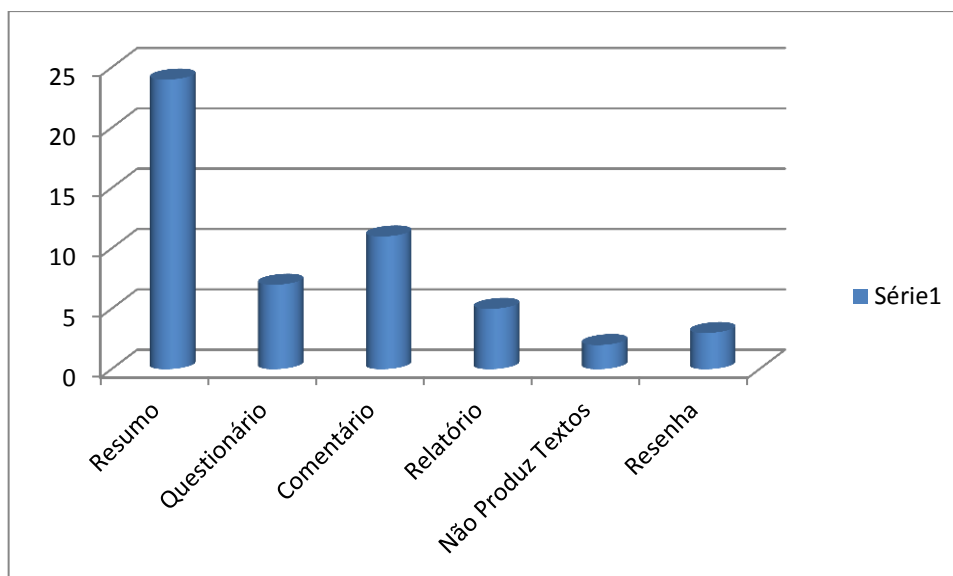
Fonte dados da pesquisa.

Notamos que 02 alunos têm renda familiar de até 01 SM; 11 alunos estão na faixa de 01 a 02 SM; 16 alunos apresentam renda familiar de 2 a 5 salários mínimos; a renda familiar de 08 alunos encontra-se na faixa de 05 a 10 salários mínimos e 05 alunos têm renda familiar acima de 10 salários mínimos.

Gráfico 8 – Escola em que estudou

Fonte: dados da pesquisa.

Neste gráfico, percebe-se que 26 alunos estudaram a Educação Básica (ensino fundamental e médio) na rede pública de ensino, 8 na rede privada e 8 em ambas as redes de ensino.

Gráfico 9 – Os gêneros textuais produzidos mais frequentemente

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando as respostas obtidas, verifica-se que 24 alunos produziram resumo; 07 alunos elaboraram questionário; 11 produziram comentários sobre material lido; 05 fizeram relatórios; 03 fizeram resenha e 02 não apresentaram quaisquer produções teóricas.

3.6 Circunscrevendo o enquadre analítico que orientará o exame dos dados reunidos no *corpus*

Delineamos um quadro que mostra como analisamos linguístico-discursivamente os dados, uma vez que retomamos os elementos essenciais descritos no objetivo geral da tese sob o enfoque dos estudos de letramentos acadêmicos e os enquadres dos estudos da língua(gem). Tal enfoque, como já visto, toma a língua como um produto da interação social entre os falantes/escritores (alunos do primeiro período), posto que ambos estão permeados pela relação entre a cultura e a sociedade.

Neste campo discursivo, os alunos estão inseridos em um contexto específico, que é o da prática de leitura e escrita na comunidade universitária. Dessa maneira, a produção de dados oriundos das respostas apuradas nos exercícios supracitados ocorreu no âmbito da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

Quadro 14 – Categorias analíticas

PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS A SEREM CONSIDERADOS NO EXAME DAS MARCAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
a) Os posicionamentos discursivos e identitários assumidos pelos alunos em relação à sua leitura do texto em análise;
b) Imagens e inscrições de si presentes nos enunciados que foram flagrados nas respostas dos exercícios 01 e 02 e no gênero carta;
c) Formas de apropriação do discurso de outrem;
d) As posições-sujeito presentes nos enunciados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Alicerçados nos pressupostos da Análise do Discurso, compreendemos que a tarefa em exame pressupõe duas atividades que têm vinculação com a língua(gem), que são: a leitura e a escrita.

Afirmamos com Orlandi (2004, p. 09) o que vamos flagrar nesta análise acerca do exercício de leitura, isto é, como na interação com o professor os alunos interpretam o texto/autor, pois: “interpretação não é só para o analista, mas para o sujeito da linguagem como tal. A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem. Não há sentido sem interpretação”.

Trataremos os dados com base nos argumentos e postulados da Análise do Discurso, considerando que Orlandi (2005, p. 17-21) postula: “a linguagem não é transparente e a língua produz sentidos para os sujeitos”, e: “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”.

Os pressupostos da Análise do Discurso possibilitaram-nos entender que a linguagem é opaca e, por isso, como analistas, devemos produzir nossa análise linguística depreendendo que um “objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 26).

Os processos de significação dos dados produzidos pelos alunos iniciantes no curso de Direito foram interpretados como “dizeres [...] que são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de aprender” (ORLANDI, 2005, p. 30).

Sabemos que, ao ler e escrever, o sujeito realiza um trabalho com a língua(gem) e, por essa razão, como parte da análise, interprendemos aqui a busca por vestígios/ marcas linguístico-discursivas deixados na produção textual dos alunos para se flagrar: “[...] sentidos

tem a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2005, p. 30).

3.7 A escolha do *corpus* de análise produzido pelos alunos participantes das atividades didático-pedagógica da disciplina

A experiência de letramento acadêmico que se desenvolveu em sala de aula é uma prática social e discursiva que pôde afetar/influenciar a formação universitária dos acadêmicos, uma vez que a leitura e escrita acadêmico-científica são condições para que o sujeito se desenvolva no seu campo profissional.

A atividade de ler e escrever academicamente em nossa tese se transformou em atividades didático-pedagógicas que resultaram na constituição do *corpus* para nossa análise linguístico-discursiva dos dados produzidos na pesquisa.

Para a escolha do material linguístico produzido pelos alunos, servimo-nos da conceituação de amostra intencional não probabilística, que é, conforme aduzem Costa e Costa (2014), um tipo de amostragem em que se prevê seleção dos membros da população estabelecida com base nos princípios de referência do próprio pesquisador, dispostos no quadro a seguir:

Quadro 15 – Alunos escolhidos pelo pesquisador – produção textual

Alunos código AM = aluno manhã AN = aluno noite	Sexo	Idade	Escola que estudou	Renda familiar	Raça/Cor	Trabalho ou não
AM01	Masculino	18a	Rede Pública	Nove salários mínimos	Branca	Não Trabalha
AM02	Feminino	19a	Rede Privada	Oito salários mínimos	Branca	Não Trabalha
AN01	Masculino	26a	Rede Pública	Quatro salários mínimos	Preta	Trabalha
AN02	Feminino	46a	Rede Pública	Quatro salários mínimos	Preta	Trabalha

Fonte: dados da pesquisa

Pela natureza de cunho qualitativo da pesquisa que ora apresentamos, defendemos que a leitura a respeito dos dados produzidos pelos quatro alunos selecionados para a composição de uma amostra não probabilística, consoante exibidos no quadro anterior, está em consonância com que Lahire (2004, p. XI) argumenta sob a forma de analisar socialmente os sujeitos. Por essa razão, explica que “o indivíduo não é redutível a seu protestantismo, ao seu

pertencimento de classe, a seu nível cultural ou a sexo. É definido pelo conjunto de relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e frentes”. Tal afirmação combina com o dizer de Frank (2005, p. 966), quando aduz:

O que uma pessoa pode dizer sobre uma outra? A pesquisa é, nos termos mais simples, a representação que uma pessoa faz da outra. Bakhtin descreve os heróis de Dostoiévsky como constantemente engajados em “furiótica batalha com tais definições de suas personalidades nas vozes /bocas de outras pessoas. Nas ciências sociais os pesquisadores são estas “outras pessoas” No ideal dialógico de Bakhtin, o relatório de pesquisa deve sempre se entender não como uma afirmação final de quem são os participantes da pesquisa, mas como um movimento em um diálogo contínuo por meio do qual esses participantes continuarão a se formar (FRANK, 2005, p. 966).

A nossa argumentação em relação à escolha do material textual dos participantes, alunos selecionados para a etapa de análise, estão de acordo com o que os autores Lahire (2004) e Frank (2005) consideram – não há, em pesquisa qualitativa, um registro único dos sujeitos participantes.

Os quatro participantes selecionados para o exame linguístico de suas produções escritas decorrentes das atividades desenvolvidas em MTC foram escolhidos para viabilizar a pesquisa em profundidade.

A seleção se estabeleceu da seguinte maneira: os 15 primeiros alunos foram classificados de 1º ao 15º na sequência do tempo de entrega dos exercícios ao professor, respondidos por *e-mail*. Em seguida, procedemos ao sorteio de quatro alunos para serem os participantes da pesquisa.

Os alunos cujos textos foram escolhidos estão elencados e codificados no quadro **anterior**. Os princípios de referência para a escolha das respostas dadas por eles nos exercícios selecionados para o exame linguístico-discursivo já citados em outra seção do capítulo (3.54) foram construídos a partir da leitura do material textual de todos os participantes das atividades desenvolvidas em MTC.

Neste caso, os alunos do curso de Direito foram examinados como sujeitos sociais leitores e produtores de textos, posto que estiveram em interação com o seu professor e, portanto, sob o enquadre discursivo-dialógico, se posicionaram identitariamente para responder às questões ligadas ao seu trabalho de aprender a linguagem acadêmico-científica.

Na análise linguístico-discursiva, não será privilegiado o lugar do sujeito empírico, mas, pelo fato de termos utilizado o instrumento de sondagem de aprendizagem descrito na seção anterior do capítulo, entendemos que é necessário salientar que o sujeito fala de um

lugar social e toma posição a partir de um lugar, qual seja, o campo discursivo no qual está se inserindo.

Retomamos aqui um dizer de Bakhtin (2011) para fundamentar nossa argumentação a respeito da organização do quadro que descreve os alunos que tiveram sua produção de respostas e da carta escolhidas para exame linguístico em nossa tese:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. [...] todo texto tem um autor sujeito, um falante ou quem escreve, portanto [...] só texto pode ser o ponto de partida porque pode mostrar a realização da intenção deste falante (BAKHTIN, 2011, p. 261 e 308, grifo nosso).

No capítulo da análise dos dados, será explorado o material textual escolhido por nós com vistas a responder o objetivo central da tese, que é descrever e analisar os efeitos de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina de MTC. Assim, poderemos evidenciar, com base nos exercícios selecionados, as marcas linguístico-discursivas que revelam, por parte dos alunos, seus posicionamentos discursivos e identitários como sujeitos leitores/escritores, participantes da pesquisa bem como seus movimentos de pertença à comunidade universitária.

4 ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DAS PRÁTICAS DE LEITURA/ESCRITA CONSTRUÍDAS POR ALUNOS UNIVERSITÁRIOS EM ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE MTC

O discurso é sempre incompleto assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos. A identidade é um movimento na história e os sentidos podem ser considerados como trajetos simbólicos e históricos não terminados. (ORLANDI, 2012, p. 114).

4.1 Introdução: procedimentos analíticos

Este capítulo tem por objetivo empreender a análise dos dados desta pesquisa, que se constitui com base nas atividades didático-pedagógicas que possibilitaram práticas de leitura e escrita produzidas pelos alunos do primeiro período do curso de Direito, com orientação docente, em uma experiência de Letramento Acadêmico desenvolvida na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, amplamente discutida na parte das diretrizes metodológicas da tese.

A análise dos dados se fundamenta nos três eixos temáticos que embasam as atividades didático-pedagógicas da experiência de Letramento Acadêmico e se alicerça no que explica Orlandi (2005, p. 15) sobre o exame do discurso como a movimentação da palavra, da prática da linguagem e não da gramática, da língua em si.

Embora todos os recursos linguísticos sejam importantes, o nosso foco é observar o homem falando, ou seja, como a língua(gem) faz sentido, posto que se trata de um trabalho simbólico do sujeito para produzir significados enquanto membros de uma determinada coletividade, isto é, de uma dada comunidade discursiva, a universitária.

O objeto da análise é o exame linguístico-discursivo de partes dos dados que correspondem ao Eixo Temático 01, organizado em torno da Formação Universitária: práticas de leitura e escrita sobre a articulação ensino-pesquisa e extensão universitária e ao Eixo Temático 03: Prática investigativa e extensionista no Projeto Universidade Escola, já detalhados em outro capítulo da tese.

Selecionamos, para a análise em relação ao Eixo Temático 01, o exercício de número 01, que versa sobre a leitura e compreensão do texto, de autoria de Severino (2007), cujo título é “Universidade, Ciência e Formação Acadêmica”, já apresentado na parte da estruturação dos exercícios de leitura e compreensão textual e a carta do capítulo da metodologia.

Escolhemos, também para exame no eixo temático, o exercício de número 02, que

constitui uma leitura complementar e de aprofundamento de questões estudadas no texto anterior. O texto do exercício é O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação, de autoria de Ristoff (2014). Os exercícios, para nós, são interdependentes e possibilitaram que os alunos se posicionassem textual e discursivamente sobre a temática do eixo supracitado da disciplina em tela, que é a Educação Superior, a formação científica, acadêmica e política no Campo Universitário.

A outra seleção foi em direção à elaboração de uma carta, que fez parte da proposta de produção textual da avaliação formativa correspondente à Avaliação Global da disciplina e se constituiu a última atividade do Eixo Temático 03.

Como já assinalado noutras partes deste texto, a tese está embasada em pressupostos orientadores relacionados à perspectiva da produção de sentidos, de que não há discurso sem sujeito, conforme salienta Mari (2008), e o sujeito, por conseguinte, opera com e no discurso. Por este motivo, não se pode pensar na convergência sujeito-discurso sem compreender a organicidade do processamento de produção de sentido: *sujeito/história* estabelece confluência com o *sujeito/sistema*, que, por sua vez, instaura uma interação/interseção com o *sistema/sujeito/história*.

Todo o movimento de interseção está presente nos contextos que o sujeito fará com e nos usos da língua(gem), principalmente no que se refere à prática de leitura e escrita acadêmica em uma disciplina escolar que se pautou sob o enquadre da perspectiva dialógico-discursiva para a efetivação do processo de ler e escrever.

Este processo de leitura e escrita se refere à compreensão responsiva dos alunos diante da prática de ler os textos científicos e da produção de respostas aos exercícios e da elaboração da carta na avaliação final, o que foi proposto pelo professor da disciplina.

Antes de iniciar o procedimento de analisar linguística e discursivamente os dados que foram coletados por meio da escrita de respostas construídas pelos alunos nos referidos exercícios e na produção do gênero carta, é preciso sinalizar como será produzido o exame das marcas linguístico-discursivas presentes nos enunciados, que considerará:

- e) os possíveis efeitos de sentido de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico na identidade do sujeito universitário e os movimentos pertencentes à comunidade universitária;
- f) os posicionamentos discursivos e identitários assumidos pelos alunos em relação à sua leitura dos textos científicos em exame;

- g) formas de apropriação do discurso de outrem, presentes nos dados obtidos nos exercícios de compreensão da leitura dos textos acadêmicos e na produção textual do gênero carta;
- h) as posições-sujeito presentes nos enunciados da produção textual do gênero carta.

4.2 Análise linguístico-discursiva de respostas produzidas pelos alunos contidas no exercício que trata da leitura e compreensão do capítulo: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica.

Ancorando-nos em premissas teórico-metodológicas da Análise do Discurso, organizamos o exame dos dados considerando marcas linguísticas recorrentes nos enunciados selecionados para exame, posto que abrangem tanto o que e como se textualiza quanto quem textualiza nessa situação de responderem questões referentes ao modo como leem e compreendem o texto de Severino (2007), já mencionado no capítulo da metodologia da tese.

O exame das marcas linguísticas, sob o enquadre da Análise do Discurso, pode ser explicado sob o ponto de vista que irá orientar a análise do exercício de leitura de um capítulo de um texto científico. Conforme Orlandi (2005, p. 16): “[...] a linguagem não é transparente”, e a questão fundamentada no quadro teórico escolhido é: “como este texto significa?”, que servirá de baliza para orientar a compreensão de como os sujeitos leitores realizaram o processo de leitura do texto supradito.

Concordamos com a autora, que afirma que é a partir do próprio texto que se concebe sua materialidade simbólica/significativa e, assim, pode-se perceber sua espessura semântica entendendo sua discursividade (ORLANDI, 2005).

Como analistas, assumimos que a linguagem não é transparente e a relação linguagem/pensamento/mundo não é efeito de uma correspondência biunívoca entre tais termos. O efeito dessa relação sempre se estabelece de modo indireto, motivo pelo qual o sujeito, ao textualizar, reflete-se em seu trabalho com e sobre a língua(gem), com e sobre o texto/discurso.

Sendo assim, ancorados nessa perspectiva teórica, entendemos que as marcas linguísticas presentes no texto dos alunos se constituem sinais pelos quais se podem captar o modo como o sujeito produz seus posicionamentos discursivos e identitários quando registram sua compreensão leitora do capítulo supracitado.

Os posicionamentos discursivos e identitários construídos pelos alunos na atividade de leitura podem ser revelados através de seu modo de textualizar, de sua relação com o

texto/autor e o seu interlocutor (professor da disciplina). Isso porque são postos em cena discursos, vozes e sentidos que são acionados, consciente ou inconscientemente, no de ato de ler escrever.

O modo de perguntar dos alunos ao autor do texto-fonte foi considerado uma primeira marca linguístico-discursiva substancial para o exame de posicionamentos, porque, como foi descrito nas condições de produção dessa atividade, pode sinalizar posicionamentos discursivos e identitários de um sujeito-leitor que foi interpelado pelo professor a produzir um questionamento a Severino (2007), autor de um texto que trata da formação acadêmico-científica e profissional no âmbito da Educação Superior uma vez que se constitui parte integrante do protocolo proposto para a leitura do capítulo. O que foi assinalado pelo professor como tarefa para os alunos está estabelecido no quadro de número 09 no capítulo das Diretrizes Metodológicas da tese e versa sobre: “Após a leitura e reflexão do trecho acima (excerto de VOLÓCHINOV, 2009) você está convidado a ler todo o capítulo de Antônio Joaquim Severino, de maneira ativa e deve fazer duas perguntas ao autor/texto a respeito do que você pôde descobrir sobre os aspectos da Universidade, da Ciência e da Formação Acadêmica”.

Quadro 16 – Modos de perguntar dos alunos

Quadro	O MODO DE PERGUNTAR AO AUTOR
AM01	“A que vc se refere quando cita no livro “forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação? Porque vc se refere a elas através desses adjetivos?”
AM02	“Como despertar o interesse pela leitura nos alunos que trazem do ensino básico o hábito de evitar textos ou leituras científicas (que advém da pesquisa), sendo que essas são muito usadas já no primeiro momento do ensino superior? (modelo)”
AN01	“Em meio à dinamicidade do século XXI, seria correto adotar o uso de novas tecnologias na interação do aluno com a comunidade?”
AN02	“Como um aluno deve proceder caso esteja com dificuldade de se adaptar à forma de ensino da universidade?”

Fonte: dados da pesquisa.

As perguntas dispostas no quadro acima podem revelar os posicionamentos

discursivos que os estudantes, neófitos no curso de Direito, tomam ao ter contato com um texto acadêmico-científico, tal como se apresenta em nosso exame linguístico-discursivo a seguir.

O aluno AM01, ao formular sua pergunta – “A que vc se refere quando cita no livro: “forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação?” –, o faz tomando um posicionamento de sujeito-leitor (curioso, inquieto – aquele que pretende assimilar de maneira significativa etapas concernentes ao processo de ensino-aprendizagem universitário), e se mostra como sujeito de sua aprendizagem (que quer dialogar com o autor) a respeito do conteúdo apresentado na seção do capítulo que trata Da necessidade do envolvimento da Universidade com a extensão.

Este aluno, ao se posicionar, manifesta sua curiosidade em direção à prática de extensão e percebe os possíveis impedimentos de sua concretização, vindos de uma estrutura sócio-histórica desproporcional que afeta as IES brasileiras, quando questiona: “A que vc se refere quando cita no livro: “forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação?”.

Na pergunta do aluno AM01, flagramos uma aproximação do sujeito-leitor em direção ao autor do texto, indicada na marca linguística que se evidencia no início da pergunta, quando o aluno faz uso de *vc*, abreviatura de *você* (pronome pessoal, na segunda pessoa). Essa aproximação pode ser identificada na maneira como o pronome foi usado discursivamente pelo aluno, pois pode revelar a sua intenção de se dirigir ao autor do texto, mesmo que o desconheça – processo de leitura virtual (Orlandi, 2012); interlocutor representado (Volóchinov, 2017) – com certa confinidade.

Ao escrever deste modo, o aluno que pergunta projeta, na construção discursiva, certa intencionalidade¹⁵, porque procura estabelecer uma relação de sentido com o outro no âmbito da leitura, o que possivelmente denota a sua compreensão do texto (modo de ler em conexão com autor). Sobre isso, Orlandi (2012) argumenta a respeito das inter-relações circunstanciadas no processo da leitura entre o leitor virtual e o leitor real em maior ou menor grau, já detalhado no capítulo teórico.

Ademais, pode-se também ser revelado o propósito de AM01 de mostrar ao professor da disciplina (que dá o comando do exercício para a compreensão leitora do capítulo) que está

¹⁵ Estamos operando com a noção de que todo dizer na perspectiva do Círculo de Bakhtin está direcionado para uma res – posta, ou seja, uma tomada de posição do sujeito falante em direção ao auditório social que é pertencente ao enunciado ter um receptor presumido tal qual aduz Faraco (2013). E também em Charaudeau (2004 p.14) quando argumenta que: “[...] à maneira de Bakhtin (1984:285), que é preciso, ao sujeito falante, referências para poder se inscrever no mundo dos signos, significar suas intenções e comunicar. Isso é o resultado do processo de socialização do sujeito através da linguagem e da linguagem através do sujeito, ser individual e coletivo.”

assumindo, em seu posicionamento discursivo e identitário, a condição de aprendiz. Neste momento, ele assume um papel/função linguageiro de sujeito aprendente, que está descobrindo e assimilando como se lê um texto científico.

Assim, sua pergunta traz certo índice do que o autor quis dizer para poder revelar seu anseio de tornar-se partícipe da comunidade discursiva, o que pode ser denotado na tentativa de aproximação (uso de *vc*, assimilação da palavra de outrem – presença de palavras escritas pelo autor) com Severino – professor universitário, escritor de textos, obras acadêmico-científicas – manifestado no curso da escrita da sua pergunta.

A descoberta empreendida pelo aluno pode estar ligada ao modo de ler que se evidencia na conexão do leitor com autor no âmbito do entendimento do texto – 4º modo de ler (ORLANDI, 2012) –, para denotar que apreendeu o conteúdo apresentado no capítulo supracitado.

Na sua pergunta, AM01 introduz dois verbos com valência argumentativa, que é expresso em: “A que vc se refere quando cita no livro [...]”. Ao escrever a pergunta deste modo, insere verbos que indicam, de um ponto de vista argumentativo, o discurso de outrem (DONAHUE, 2015) – no caso, de Severino, 2007, autor do capítulo lido – para demonstrar ao professor da disciplina que começa a captar elementos/características do discurso e da escrita acadêmica e, também, pode revelar apreensões dos alunos em outros momentos de aprendizagem com a escrita argumentativa, como, por exemplo, oficinas de redação para o ENEM(Exame Nacional do Ensino Médio), ou mesmo a experiência com a escrita em outras disciplinas em curso.

Em seguida, ele usa as palavras que estão presentes no texto: “forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação?”, que vêm colocadas entre aspas, o que também pode evidenciar o seu movimento de reportar ao discurso de outrem, já aprendido em sala de aula, uma vez que o professor da disciplina mostrou as regras da ABNT referentes às citações de enunciados do autor.

Além disso, o aluno AM01, ao perguntar para o autor do capítulo utilizando-se do modo de ler citado anteriormente, nos dá pistas para que possamos captar um movimento de separação.

De um lado, está a marca de quem escreve (aluno leitor que inicia sua vida acadêmica – leitor que procura, na relação com o texto/discurso, diminuir a distância entre ele, leitor real, e o autor, chamando-lhe de *vc*).

Por seu turno, de outro lado, está o autor do capítulo, membro da comunidade universitária que já está com lugar demarcado no processo de leitura, constituindo-se um

sujeito do conhecimento, pois é referenciado com uma forma marcada no dizer que vem representado por aspas em palavras que são de autoria de outrem, no caso, o autor (SEVERINO, 2007).

Neste gesto de separação, o aluno AM01, tomado pelo posicionamento discursivo de sujeito leitor/escritor, pode nos indicar que está fazendo um movimento de pertença à comunidade universitária. Ele deixa entrever que faz uso das regras, isto é, emprego de aspas – num primeiro plano, para o cumprimento das normas da ABNT, mas, num segundo plano, para a representação de uma possível negociação no discurso com o outro, que toca/influencia a homogeneidade do seu ato de dizer expresso na escrita (AUTHIER REVUZ, 1990).

O movimento de pertença produzido pelo aluno AM01 quando pergunta ao autor do livro – um professor universitário – no lugar do interlocutor representado – só é possível porque recebeu o suporte de um outro membro dessa mesma comunidade, que é seu professor da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que, antes da leitura, apresentou-lhe o texto, ensinou-lhe as regras da ABNT e o ajudou a se iniciar na trajetória de ler um texto acadêmico-científico.

O estímulo dado pelo professor da disciplina nas discussões em sala de aula a respeito do autor do texto e do conteúdo apresentado no capítulo sobre Universidade, Ciência e Formação Acadêmica pode ter possibilitado ao aluno tomar posição como um membro iniciante, na condição de aprendiz, que vai se introduzindo na comunidade acadêmico-universitária, uma vez que a atividade em tela lhe proporcionou a incorporação dessa maneira de pertencimento e posicionamento discursivo e identitário.

AM01, como aluno iniciante, apropria-se do posicionamento discursivo e identitário de leitor que inicia o seu processo de se tornar sujeito acadêmico e também convoca a comunidade universitária a recebê-lo ao escrever o seu questionamento sobre uma parte do que leu no texto.

Com este posicionamento discursivo, AM01 oferece-nos pistas para capturarmos uma posição enunciativa de quem quer fazer parte do universo acadêmico, como o uso de verbos que indicam o tom argumentativo e o uso de palavras do autor no seu modo de perguntar. Isso está demonstrando ao seu professor; AM01, durante sua prática de leitura, vai construindo, passo a passo, sua compreensão leitora: apreensão de regras, normas e ainda um certo desejo de ler a partir da Universidade.

A manifestação de sua posição enunciativa é de quem quer fazer parte da comunidade universitária, além de ser uma demonstração de um aluno iniciante que está lendo um texto de

maneira ativa (acatando, em conformidade com a proposição inicial do exercício de leitura, o comando de um outro – o professor), respondendo e reagindo ao encontro nada fácil do processo de ler, pois tem que, ao realizar a tarefa, assumir uma posição identitária de um sujeito que, no limiar da sua formação universitária, deve, com responsabilidade, reportar ao discurso de outrem, respeitando os regulamentos do jogo interlocutivo de ler e escrever no âmbito acadêmico.

Pode-se dizer que o aluno faz isso negociando, na maioria das vezes, inconscientemente, com a voz do outro inscrita no texto, revelando a um terceiro, o professor da disciplina (seu leitor potencial), que apreendeu a citar um dizer que não é o seu – discurso do outro – dentro de determinadas regras, deixando-se afetar por essa voz-outra (voz do autor), que, em princípio, lhe anunciava desconhecida, fruto do dialogismo.

O aluno AM01, ao perguntar para o autor acerca de impedimentos para a efetivação da extensão universitária no contexto social, traz, na escrita de sua pergunta, parte do texto (o uso do sintagma nominal carregado de qualificadores de dimensão: “forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação”) para manifestar um possível entendimento acerca dos compromissos éticos da educação e dos educadores que entram em conflito a incongruência universitária de não se ligar o conhecimento científico à sua função social posto por Severino (2007) neste tópico, quando discute sobre a prática política da extensão.

O aluno, como leitor, além de exprimir sua possibilidade de dialogar com o texto e o autor, produz uma indagação: “Porque vc se refere a elas através destes adjetivos?” e deixa entrever também sua capacidade/habilidade de se posicionar como um aluno-leitor que se interessou por apreender a atitude de se tornar um curioso, que quer saber da qualidade de se realizar práticas investigativas e extensionistas no campo universitário, dado que leu a respeito: Da necessidade do envolvimento da Universidade com a extensão (subtítulo da seção).

Na seção supradita, Severino (2007) tece considerações a respeito da necessidade da prática de extensão no campo universitário e vai construindo um modo de dizer/escrever que se refere à crítica ao contexto da transmissibilidade do conhecimento nas universidades brasileiras sem conexão com os compromissos éticos da educação que pôde ser aprendida por este aluno no momento em que construiu sua pergunta.

A forma de transmitir informações, no âmbito do ensino universitário, considera o autor do texto, diminui a força de um pilar essencial na formação acadêmico científica, que é a extensão, e pode afastar as IES do seu compromisso ético com o desenvolvimento de uma postura investigativa numa sociedade que ainda não valoriza a pesquisa como fator

fundamental que incide na modificação da realidade social de acesso aos direitos humanos capitais. Isso compromete o avanço de um país onde a distribuição de bens naturais, sócio-políticos e simbólico- culturais é desigual. Portanto, há uma incongruência presente no ensino universitário brasileiro, detectada por Severino (2007).

Essa incongruência pode ter sido percebida pelo aluno AM01 e, por este motivo, ele se refere às forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação que tomaram conta da sociedade brasileira, de modo a afetar a vida universitária.

Já a aluna AM02, ao fazer sua pergunta ao autor, ocupa um posicionamento de um sujeito-leitor iniciante que quer uma orientação, posto que deseja/almeja encontrar um modo de fazer, um roteiro, o que pode desvelar o seu pedido de receita [menção de (modelo) que vem marcado, como um índice de parar na palavra ao final da pergunta]: “Como despertar o interesse pela leitura nos alunos que trazem do ensino básico o hábito de evitar textos ou leituras científicas (que advém da pesquisa), sendo que essas são muito usadas já no primeiro momento do ensino superior? (modelo)”. O pedido de receita pode estar ligado a uma busca de motivação para se fazer leituras científicas com as quais se deparou no início de sua graduação em Direito.

A aluna AM02, mesmo não fazendo autorreferência de modo explícito, ao construir linguística e discursivamente a sua pergunta, posiciona-se como uma aluna que veio da Educação Básica, que tem o hábito de evitar textos ou leituras científicas (que advém da pesquisa). Por isso, há um estranhamento, pois deixa entrever na questão o uso de textos, capítulos, leituras de cunho científico, “[...] sendo que essas são muito usadas já no primeiro momento do ensino superior? (modelo)”.

Já na construção que o aluno AN01 faz em sua pergunta – “Em meio à dinamicidade do século XXI, seria correto adotar o uso de novas tecnologias na interação do aluno com a comunidade?” – ¹⁶, podemos captar que, deste modo, este se apresenta como um sujeito-leitor que revela um posicionamento de alguém que se detém no que autor expõe, ou seja, no conteúdo apresentado no texto, o que coaduna com um tópico do capítulo sob discussão. Em Da impropriedade da Universidade só se dedicar ao ensino, Severino (2007) menciona que as IES brasileiras não estão preparando seus jovens profissionais para atuarem em situações de alta complexidade, própria da era das novas tecnologias. Isso pode ser assumido como

¹⁶ O aluno AN01 faz sua pergunta de modo parafrástico, reformulando um enunciado do capítulo lido para produzir uma reformulação ou outra articulação de sentido dado pelo autor, condizente com o processo de interpretação do texto, quando se refere ao despreparo do profissional de hoje para enfrentar o contexto da sociedade atravessada pela terceira revolução industrial, era da informatização generalizada, constante no item: “Da Impropriedade da Universidade só se dedicar ao ensino ...”, de autoria de Severino (2007, p. 29).

manifestação do 3º modo de ler¹⁷ (Conexão com o texto: "relação do texto com seu referente"; Conexão com o autor: "pergunta: o que o texto diz de x?"), segundo Orlandi (2012).

Percebemos o que pode ter ocorrido na construção da pergunta produzida pelo aluno AN01: um atravessamento do posicionamento discursivo do autor (voz do outro) sobre como ele foi textualizando sua indagação e revelando sua compreensão do tópico supradito. Ao que tudo indica, nos dá pistas de que quis tocar no problema da impropriedade do ensino superior em direção às maneiras do sujeito universitário ler/interpretar questões relacionadas às formas de tratar/enfrentar o conhecimento como processo e não produto.

AN01 escreve sobre a dinamicidade da sociedade tecnológica que se apresenta no século XXI, fazendo referência ou mesmo construindo uma retomada do que está posto no trecho em que o autor se posiciona em relação à complexidade das novas situações da terceira revolução industrial: informatização da sociedade.

Em seguida, ao escrever para o autor: "... seria correto adotar o uso de novas tecnologias na interação do aluno com a comunidade?", o aluno AN01, por meio da marca linguística do emprego do verbo **ser** conjugado no futuro do pretérito com outro verbo no modo infinitivo – **adotar** –, parece aludir a um fato que não aconteceu no momento de sua enunciação, mas que é algo futuro. Isso cria certo distanciamento entre o enunciador e o fato inquirido, de forma que ele não se compromete com o fato, até porque possivelmente este aluno (AN01) traz em sua bagagem de estudante da Educação Básica pouca experiência com o uso das tecnologias para tal finalidade.

O aluno AN01, em seu modo de escrever, explica a relação de uma possível adoção futura da tecnologia na comunidade, já que o autor do capítulo tece, a partir de seu posicionamento político-ideológica, considerações acerca da incongruência do processo de ensino-aprendizagem universitário, que desconsidera, em seu espaço, o emprego da informatização como processo de acesso ao conhecimento (ainda marcado por técnicas de repasse de informações mecânicas e não digitais) e entrada dos sujeitos aprendizes no mundo já atravessado pela terceira revolução industrial.

O aluno AN01, ao introduzir em sua pergunta "Em meio à dinamicidade do século XXI...", apropria-se parafrasticamente de uma parte do texto produzido por Severino (exigências e contexto da sociedade digital: capacidade de resolver problemas, criatividade, riqueza de iniciativas, apresentar soluções para situações complexas – processo dinâmico).

¹⁷ Estes modos de leitura aqui referidos correspondem ao que já foi discutido no capítulo teórico desta tese especificamente no que foi detalhado no esquema 2 que recebe o nome de Modos de Leitura sob a perspectiva discursiva.

O aluno supradito, enquanto sujeito empírico, foi interpelado, no seu modo de textualizar, pela ideologia difundida pela sociedade tecnológica (dinamicidade do século XXI) para que produzisse um dizer que vem atravessado em seu discurso por uma posição do autor, voz concatenada a tal ideologia chancelada pelo uso de competências, habilidades e aprendizagem significativas no âmbito da Educação.

Esse atravessamento do sujeito pela ideologia faz eco com o que Orlandi (2005) marca ao argumentar sobre as produções e efeitos de sentidos do discurso que podem ser múltiplos e heterogêneos, resultados do modo como o sujeito se inscreve na língua e na história, muitas vezes, alheios à sua vontade.

Em sua pergunta, o aluno AN01 pode ter assimilado pressupostos presentes no texto, e ter interpretado que ainda na universidade brasileira o processo de ensinar-aprender se encontra aquém da concepção fundada numa postura investigativa.

O aluno AN01, ao escrever, posiciona-se em seu discurso acerca da sua compreensão leitora a partir dessa marca capturada do posicionamento do autor (“Em meio à dinamicidade do século XXI”), produzindo, na sequência, a projeção futura de ação de novas tecnologias (“seria correto adotar o uso de novas tecnologias”), fazendo um duplo movimento em sua compreensão leitora:

- a) primeiro, no contexto da sociedade tecnológica que desponta no século XXI, aponta que a universidade brasileira está longe de alcançar os seus objetivos de ensino-aprendizagem no sentido de articular na produção do conhecimento a resolução de problemas que são demandados pela sociedade;
- b) segundo, em direção à adoção de novas tecnologias interativas entre um ator da universidade e comunidade, refere-se à compreensão de que ainda é preciso fazer uso de novas tecnologias de modo interativo com a comunidade, decorrente da pouca valorização da pesquisa e da extensão universitárias, sinalizando assim um possível atravessamento ideológico dessas correntes teóricas que se ancoram no referencial do aprender e ensinar por competências e no processo de aprender de modo significativo.

O aluno AN01, em sua indagação sobre se seria correta a adoção de tecnologias de modo interativo com a comunidade, deixa entrever que percebe o posicionamento do autor no que diz respeito a ser preciso investir e muito na Universidade em extensão e pesquisa. Isso porque ele dá sinais, em seu modo de escrever, de uma percepção em direção ao processo de

inclusão (o uso de novas tecnologias na interação do aluno com a comunidade), marcando que o uso não é apenas funcional.

A indagação produzida por esse aluno acerca do uso das novas tecnologias tem uma propriedade substantiva (uso... na interação do aluno) e se vincula ao seu movimento de indagar ao autor, o que nos remete a uma posição de que este sujeito, na condição de leitor/escritor, poderia assumir como produtor de uma ação de incluir (interatividade) as tecnologias na comunidade.

Ele deixa entrever certo dever ser (... seria correto...?) em direção ao processo de perceber que a IES poderia ensinar como lidar com o ensino que se sustenta não mais no processo de transmissão do conhecimento e sim na adoção de competências e capacidades de aprender significativamente, tal como aduz Severino (2007) no capítulo lido. O aluno (AN01) usa o substantivo interação, que o liga no seu discurso (posição de aluno) a uma suposta comunidade, utilizado de maneira genérica no enunciado, que foi elaborado sob a forma de uma interrogação para efetivar este dever ser no sentido de algo que pode ser alcançado.

O aluno pode ter sido interpelado por uma ideologia pertencente ao discurso presente no texto de Severino (2007). Por esse motivo, produz uma indagação e nos faz pensar que o seu modo de textualizar foi acrescido de um sentido advindo de uma formação discursiva que exara uma posição política e socioideológica de que o conhecimento tem de ser tomado pelo sujeito não como produto e sim como processo. Até porque, em sua pergunta, ele utiliza o verbo adotar (...seria correto adotar) no sentido de admitir e praticar conjugado no futuro do subjuntivo, o que pode expressar uma certa ação condicionante que o sujeito projeta como algo que pode vir a ocorrer, ou seja, antecedido pelo verbo ser no futuro do pretérito (...seria correto), que sinalizaria uma ação que está condicionada a outra e se torna uma possibilidade.

O aluno AN01, ao escrever de modo parafrástico, dá indícios de tal interpelação quando indaga sobre a dinamicidade do século XXI, o uso das tecnologias de maneira correta (percepção de nossa inserção na sociedade informatizada) e a maneira de construir a interação com a comunidade. Sendo assim, o aluno manifesta sua intenção de demonstrar ao professor-leitor do exercício que apreendeu o modo como universitário deve assimilar a postura de construir do conhecimento embasado no viés da educação pelas competências e no aprendizado significativo.

Por último, a aluna AN02 toma um posicionamento de um sujeito-leitor que projeta, na sua pergunta ao autor, uma imagem de que o professor Severino vai lhe oferecer/disponibilizar um modo de fazer algo para dirimir sua dificuldade de aprender na universidade: “Como um aluno deve proceder caso esteja com dificuldade de se adaptar à

forma de ensino da universidade?”.

A aluna AN02, ao usar a locução verbal deve proceder, deixa-nos uma marca linguística que pode evidenciar seu pedido para o autor (professor universitário), que poderá conduzi-la, caso esteja com dificuldade na adaptação ao ensino universitário, indicando como se comportar nessa situação, posto que ela, na condição de um sujeito-leitor, pede a Severino que pautar um modo de agir nesse caso.

Prosseguindo no exame das marcas linguístico-discursivas presentes nas respostas ao exercício de número 01 produzido pelos alunos, organizamos um quadro que traz o conjunto que foi textualizado sobre os comentários no que diz respeito ao pensamento do sujeito-leitor referente à leitura do capítulo de Severino (2007):

**Quadro 17 – Produção de comentários sobre a leitura do capítulo
COMENTÁRIOS E REGISTROS SOBRE O PENSAMENTO DO SUJEITO-
LEITOR EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE, CIÊNCIA E FORMAÇÃO
ACADÊMICA**

AM01 - A leitura do capítulo me fez compreender melhor a finalidade da boa educação superior, que não visa apenas repassar informações, mas formar integralmente o universitário, por meio da extensão. Dando ênfase na importância da investigação científica, tanto para o conhecimento do aluno quanto para a sociedade como um todo.

AM02 - Ao ler o capítulo do livro Universidade, ciência e formação acadêmica compreendi que para concretizar os objetivos profissionalmente, os universitários devem ser mais que alunos de sala de aula, deve ir além, ser participativo dentro das áreas de pesquisas e de extensão. Concluímos que para obter uma boa formação acadêmica as universidades devem oferecer condições necessárias e os alunos aproveitar as oportunidades oferecidas.

AN01- Após a leitura do texto percebi que a universidade nos oferece muito mais do que eu esperava e imaginava, fiquei feliz por isso. Pude perceber com a leitura do capítulo os conceitos importantes que todo aluno ingressante na universidade precisa saber, que a ela nos oferece um mundo de novas oportunidades que podemos adquirir como são importantes e o quando devemos nos dedicar para a busca de novos conhecimentos.

AN02 - Formação na universidade é muito mais que aprender sobre uma profissão, é também sobre a formação do aluno como cidadão, auxilia muito na sua compreensão da sociedade e na formação do mesmo como participante da sociedade em geral. A visão que se tem da forma de aprender também muda na universidade, a percepção do conhecimento, que não deve ser mais atribuído somente a decorar textos e sua reprodução, mas também na reflexão e análise desses fatos. É importante absorver e contribuir, como aluno, do que a universidade tem a oferecer, não sendo somente um mero expectador, se preocupar também em participar ativamente da vida acadêmica, e aprender e incentivar a pesquisa, uma diferente concepção do que é saber de fato, é passada através dessa leitura.

Fonte: dados da pesquisa.

Para esta análise, vamos nos deter ao modo como os sujeitos-leitores/escritores, sob a perspectiva da Análise do Discurso, do lugar do leitor real, apropriam-se do texto. Visamos a

evidenciar como se relacionam no jogo interativo que se descortina entre o autor virtual e ele (leitor real) no processo de leitura, que é sempre entre os sujeitos, tal qual assevera Orlandi (2012).

Em relação à leitura do capítulo de Severino (2007), que trata da formação universitária como fruto do processo de educação científica, profissional e política, ao escrever o comentário reflexivo, os alunos apresentam pontos de identificação com a voz do outro. Dessa maneira, deixam entrever marcas de como introduzem o discurso de outrem como parte do interdiscurso, constituindo-se outra marca linguístico-discursiva, evidenciada no quadro a seguir:

Quadro 18 – A voz do outro presente no modo de textualizar dos alunos - o Interdiscurso

ENTRECruzamento de vozes nos comentários dos alunos
VOZ DO AUTOR: “[...] extensão... processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interação conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para a sua transformação” (Severino, 2007, p. 24).
TEXTO DE AM01: “... <u>formar integralmente o universitário</u> , por meio da extensão Dando ênfase na <u>importância da investigação científica</u> , tanto para o <u>conhecimento do aluno</u> quanto para a <u>sociedade como um todo</u> .” “A leitura do capítulo me fez compreender melhor a <u>finalidade da boa educação superior</u> , que <u>não visa</u> apenas <u>repassar informações</u> , mas <u>formar integralmente</u> o universitário.”
VOZ DO AUTOR: “o conhecimento deve se dar mediante a construção de objetos a se conhecer e não mais pela representação desses objetos. Ou seja, na Universidade, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante não mais ser assumido passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico.” (Severino, 2007 p. 25).
TEXTO DE AM02: “... para concretizar os objetivos profissionalmente, <u>os universitários devem ser mais que alunos de sala de aula, deve ir além</u> , ser participativo dentro das áreas de pesquisas e de extensão.”
TEXTO DE AN02: “A visão que se tem da forma de aprender também muda na universidade, a percepção do conhecimento, <u>que não deve ser mais atribuído somente a decorar textos e sua reprodução</u> , mas também na reflexão e análise desses fatos. É importante absorver e contribuir, como aluno, do que a uni-versidade tem a oferecer, <u>não sendo somente um mero expectador</u> , se preocupar também em <u>participar ativamente</u> da vida acadêmica”.
VOZ DO AUTOR: “e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência história, pessoal e social.” (Severino, 2007, p. 22).
TEXTO DE AN02: “ <u>Formação na universidade é muito mais que aprender sobre uma pro-fissão</u> , é também sobre a <u>formação do aluno como cidadão</u> , auxilia muito na sua compreensão da sociedade e <u>na formação do mesmo como participante da sociedade em geral</u> ”.
PROCESSO DO INTERDISCURSO – PARÁFRASE – POLISSEMIA

Fonte: dados da pesquisa.

O entrecruzamento de vozes, considerado por nós como uma chave analítica possível para se compreender a produção e a com(posição) de sentido linguístico e discursivo dos alunos leitores do capítulo **Universidade, Ciência e Formação Acadêmica**, se dirige agora para acentuar e intensificar que a noção da transmissão da palavra de outrem é sempre parcial, conforme o pensamento bakhtiniano já discutido teoricamente na tese.

O diálogo enquanto noção se compõe como o lugar discursivo de tensão/conflito das vozes sociais que se tensionam, se entrecruzam, se completam, se polemizam, respondendo entre si em seu interior e carregados de ideologia. Destarte, o diálogo se desdobra no quadro que ilustra o gerenciamento da voz do autor pelos alunos para sinalizar um aspecto recorrente observado no exame: de que estes sujeitos leitores entram em negociação com o autor do capítulo para marcar que o seu modo de ler se processa pelo e no interdiscurso em um texto acadêmico-científico que preconiza que a educação universitária se constitui uma formação científica, profissional e política.

Os sujeitos, na condição de leitores, ao textualizarem, fazem, a todo momento, um intercâmbio com a voz do autor, por meio de paráfrase, numa tentativa de encontrar, na voz do outro, possíveis argumentos e sustentabilidade que possam contribuir para sua leitura e seu processo de escrever o comentário reflexivo, pedido pelo professor da disciplina.

Eles se utilizam da paráfrase para colocar em cena, no processo interlocutivo de agenciamento da leitura um texto científico, como leitor (posição-sujeito), que, mesmo sendo neófitos no campo discursivo (o universitário), estabelecem relação com o dizer de Severino, 2007 (autor virtual).

Para exemplificar o movimento de parafrasear a voz do outro, vamos demonstrar o modo como os alunos negociam com a voz do autor, por meio da inscrição do dizer outro em seu próprio discurso – marcas da heterogeneidade, do dialogismo e do interdiscurso:

O autor apresenta, em seu texto/discurso, enunciados acerca do entendimento da extensão universitária como “o processo que articula ensino, pesquisa e extensão” (SEVERINO, 2007, p. 24).

Como primeiro exemplo, podemos flagrar, no enunciado do aluno AM01, um movimento de parafrasear o autor quando escreve sobre a articulação da extensão: “formar integralmente o universitário, por meio da extensão”.(Universidade e Sociedade).

Dando ênfase na importância da investigação científica (processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interação conjuntamente), tanto para o conhecimento do aluno

(ensino articulado com a pesquisa e extensão) quanto para a sociedade como um todo (extensão vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para a sua transformação)¹⁸ ”

Ao realizar o movimento de reescrita, percebemos que o aluno AM01, como leitor do texto, aproxima-se do que enuncia o autor e marca que compreendeu o que seja o processo de entender o conhecimento para além dos muros da Universidade.

Ele escreve tomando um posicionamento discursivo e identitário de um sujeito que pode exprimir com certa cumplicidade com o autor (ORLANDI, 2012) para demonstrar ao professor da disciplina que também compreendeu o que o autor diz em seu texto sobre o tema da extensão: como possibilidade de estímulo à investigação científica para o aprimoramento do conhecimento como forma de transformação da sociedade.

O aluno AM01 vem de uma formação da Educação Básica que, muitas vezes, não se aproxima tanto da atividade de pesquisa quanto de extensão, o que é resultado de nossa sondagem em sala de aula. Quando perguntamos se realizaram alguma pesquisa no Ensino Fundamental e Médio, relatam oralmente que não tiveram experiência com pesquisa nem com extensão (frequentemente relatam que fizeram atividades voluntárias de visitas a creches e asilos, ancorados numa concepção mais assistencialista, sem a preocupação de compartilhar saberes).

Além do que, nas suas respostas em sala de aula, dizem que o máximo que fizeram em sua vida estudantil, no nível de educação básica, em direção à pesquisa, foi a realização de procedimentos de pesquisa na área das ciências biológicas ou exatas, tais como: a experiência do “feijão no algodão”, repetição de um processo de observação da germinação de uma semente; na área das ciências exatas, repetindo o procedimento de medida de carga elétrica (voltagem e resistência), por meio do amperímetro.

No diálogo com o professor de MTC, já no início da disciplina, os alunos foram impulsionados a conhecer a proposta de ensino-aprendizagem das modalidades do trabalho científico, conforme mencionada no capítulo de metodologia, a perceber que isso (processo de repetir procedimentos de pesquisa) é apenas uma fase de processo de pesquisar. Ao enunciar deste modo, então, querem, em seus comentários, também demonstrar que estão aprendendo na ocasião em que iniciam sua vida universitária.

Os alunos se deparam com uma disciplina curricular que tem uma proposta de

¹⁸ Os grifos que aparecem no quadro de número 18 e nesta parte do exame das marcas linguístico-discursivas têm o propósito de identificar e ressaltar, no movimento de paráfrase feito pelos alunos, a voz do outro – marcas do interdiscurso. Os parênteses trazem o que foi escrito por Severino (2007), autor do capítulo: Universidade, Ciência e Formação Acadêmica.

produção de práticas investigativas extensionistas com intuito de dialogar com atores da Educação Básica, respeitando suas identidades sem fazer um movimento de imposição, o que é a concepção de um processo pedagógico que considera extensão e pesquisa como pilares da aprendizagem significativa, que tenciona aplicação do conhecimento por ora no começo da graduação.

O movimento de parafrasear a temática da extensão por parte de AM01 pode ter decorrido justamente de uma identificação do aluno com o dizer do professor (interlocução estabelecida em sala de aula no processo de preparação da leitura), o que, possivelmente, desencadeou um processo de significação do texto (ORLANDI, 2012).

Nesse caso, o processo de significação do texto se deu para registrar componentes do contexto da situação de leitura que se evidencia por meio de certo atravessamento de uma concepção político-ideológica presente no texto/discurso de Severino (2007) apresentado a ele pelo professor da disciplina.

Há uma pista empregada pelo aluno evidenciada por meio de uma marca linguística que aponta para uma negociação com o discurso de outrem em sua escrita, posto a partir da concepção política de extensão e da pesquisa (voz de Severino): “A leitura do capítulo me fez compreender melhor a finalidade da boa educação superior, que não visa apenas repassar informações, mas formar integralmente o universitário.” (formação do cidadão).

O aluno AM01 deixa entrever também a interpelação do discurso vindo do outro: anúncio de uma concepção de educação superior que concebe a formação universitária integral: “a finalidade da boa educação superior, que não visa apenas repassar informações, mas formar integralmente o universitário.”.

Ao escrever a respeito da finalidade da educação superior, o aluno AM01 o faz de maneira parafrástica, trabalhando ativamente com a reformulação das ideias de um outro, posto que o autor do texto tece considerações sobre este nível de educação sob o signo de que ele necessariamente atua sobre a formação científica, profissional e política do aluno universitário.

No movimento de parafrasear, o aluno, ao escrever acerca da finalidade da educação, se utiliza de um adjetivo qualificador de avaliação que antecede o substantivo composto: “[...] boa educação superior”. Assim, ele se revela como leitor que inicia sua formação universitária sendo capaz de conferir ao seu discurso uma marca linguística de avaliação do sintagma nominal já descrito (educação superior), para poder mostrar ao professor da disciplina que produziu uma atitude avaliativa em direção ao tópico inicial do capítulo lido: 1.1 Educação superior como formação científica, profissional e política.

Nesse movimento de leitura construído pelo aluno AM01, podemos flagrar que, discursivamente, ele continua seu enunciado agregando verbos para respaldar qualitativamente o sentido da finalidade da boa educação. Para isso, emprega um advérbio de negação antes do verbo para atribuir não conformidade ao conteúdo proposicional que está sendo textualizado: “[...] não visa apenas”. Depois, o acompanha de outro advérbio para focalizar essa não consonância da boa educação superior com a transmissão do conhecimento, ou seja, da característica basilar do ensino transmissivo (repasse de informações), expresso no manejo do verbo repassar com o sentido semântico de memorizar → tornar estudar – disposto a seguir pelo verbo formar. Este, por sua vez, vem acrescido de um advérbio focalizador (formar integralmente), para manifestar que produziu uma leitura congruente com o discurso do autor do texto.

Com o uso dos recursos linguísticos já mencionados, o aluno vai deixando pistas ao tomar o posicionamento de um leitor atento, comprometido com sua leitura, que apresenta, na comunidade que está inserido, marcas de alguém que já pode ser aceito, pois consegue realizar uma operação de recorte do texto/discurso do autor que está dialogando na sua leitura. AM01 realiza dois modos de ler, ou seja, sinaliza sua relação de leitor com o texto, realizando os 3º e 4º modos propostos por Orlandi (2012).

Nos enunciados das alunas AM02 e AN02, capturamos o entrecruzamento de vozes que se apresentam no movimento de paráfrase em direção à mudança de posição do aluno universitário em relação ao modo de conhecer e de construir o objeto de conhecimento: “...os universitários devem ser mais que alunos de sala de aula, deve ir além, ser participativo (experiência ativa do estudante) dentro das áreas de pesquisas e de extensão.” (AM02) e “... a percepção do conhecimento, que não deve ser mais atribuído somente a decorar textos e sua reprodução, (articulação da pesquisa, extensão e ensino) mas também na reflexão e análise desses fatos. É importante absorver e contribuir, como aluno, do que a uni-versidade tem a oferecer, não sendo somente um mero expectador, se preocupar também em participar ativamente da vida acadêmica (experiência ativa do estudante) (AN02)”.

Com este modo de textualizar das alunas AM02 e AN02, percebemos a utilização de uma estratégia discursiva significativa que cabe ressaltar, pois se trata do emprego da modalização deôntica deflagrada em: “os universitários devem ser mais que alunos de sala de aula, deve ir além,” e a percepção do conhecimento, que não deve ser mais atribuído somente a decorar textos e sua reprodução, não sendo somente um mero expectador”.

Esta modalização deôntica pode explicitar que as alunas, na condição de sujeito-leitores, captaram a essencialidade e a necessidade de se tornarem sujeitos ativos do seu

processo de conhecimento, agora que estão se inserindo no campo universitário. Isso pode ser tomado com certa gradiência, que vai da essencialidade, passando pela necessidade e se construindo obrigatoriedade, já que estão no liame de sua formação acadêmico-profissional, revelando-nos um posicionamento discursivo e identitário de alguém que incorpora, em sua escrita, características representativas de um sujeito acadêmico.

No movimento de parafrasear o outro (dizer-outro materializado no texto), entram em cena dois modos de leitura (1º e 4º modos) preconizados por Orlandi (2012), que estão relacionados, num primeiro momento, à percepção do que o autor quis dizer (1º modo). Isso porque as duas alunas reescrevem com palavras que remetem ao mesmo sentido das que estão em enunciados presentes no texto lido sobre a construção do conhecimento, como o autor recomenda: “o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante” (Severino, 2007, p. 25), tais como: “ser mais que aluno de sala de aula”, “ser participativo dentro das áreas de pesquisa e extensão”, “não sendo somente um mero expectador, se preocupar também em participar ativamente da vida acadêmica” (experiência ativa do estudante).

A ação de parafrasear o autor produzida pelas alunas AM02 e AN02 na posição de leitores e escritores que respondem a respeito da leitura do capítulo indica a percepção do que o Severino (2007) acerca da relação do texto com o autor. Sob o enquadre da Análise do Discurso: “o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual [...] que produz linguagem também está reproduzindo nela, acreditando ser a fonte exclusiva do discurso, quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2012, p. 24).

Percebemos, no movimento de textualizar parafrasticamente dos dois alunos, o posicionamento discursivo ativo que o universitário precisa assumir e assimilar em direção ao conhecimento com uma intenção que pode ser inconsciente de mostrar, ao professor da disciplina, que realizam o segundo momento de sua leitura, que está relacionada a seu entendimento do texto (4º modo de leitura), que pode ser retratado em:

Quadro 19 – Exemplos dos modos de textualizar dos alunos AM02 e AN02

Os modos de textualizar de AM02 e AN02

Ao ler o capítulo do livro Universidade, ciência e formação acadêmica compreendi que para concretizar os objetivos profissionalmente, os universitários devem ser ...” (AM02); “... a percepção do conhecimento, que não deve ser mais atribuído somente a decorar textos e sua reprodução, mas também na reflexão e análise desses fatos” (experiência ativa do estudante). (AM02).

Formação na universidade é muito mais que aprender sobre uma pro-fissão, é também sobre a formação do aluno como cidadão, auxilia muito na sua compreensão da sociedade e na formação do mesmo como participante da sociedade em geral. A visão que se tem da forma de aprender também muda na universidade, a percepção do conhecimento, que não deve ser mais atribuído somente a decorar textos e sua reprodução, mas também na reflexão e análise desses fatos. É importante absorver e contribuir, como aluno, do que a uni-versidade tem a oferecer, não sendo somente um mero expectador, se preocupar também em participar ativamente da vida acadêmica, e aprender e incentivar a pesquisa, uma diferente concepção do que é saber de fato, é passada através dessa leitura. (AN02)

Fonte: dados da pesquisa.

No jogo interlocutivo de mostrar ao professor (seu interlocutor), na leitura do texto e na disciplina de MTC, as alunas produzem essa paráfrase a fim de que, mesmo com a ilusão da realidade de seu pensamento, demonstrar a compreensão objetiva do que está materializado no texto mediante o que obtiveram no seu processo de leitura.

Nessa formação do processo parafrástico (ORLANDI, 2012), tanto AM02 quanto AN02, em seu modo de textualizar, revelam que o escrever (dizer, numa perspectiva discursiva) passa pela negociação com o dizer do outro que, historicamente, está circunscrito no processo discursivo, anterior a eles no campo acadêmico-científico.

Flagramos que o modo de parafrasear pode nos indicar um movimento na escrita das alunas AM02 e AN02 de passar da instância de aquisição anérgica do objeto de conhecimento para a instância de negociação com o objeto, que pode denotar a sua entrada na comunidade acadêmica, visto que ele começa a enfrentar a voz do outro, que detém autoridade no campo.

Notamos que a aluna AN02, em sua ação de parafrasear o autor, textualiza que: “Formação na universidade é muito mais que aprender sobre uma pro-fissão, é também sobre a formação do aluno como cidadão, (formação do cidadão) auxilia muito na sua compreensão

da sociedade e na formação do mesmo como participante da sociedade em geral". (experiência ativa do estudante).

Por fim, o exemplo demonstra que o movimento ligado ao processo de paráfrase do texto de Severino (2007 p. 22) está vinculado ao terceiro objetivo proposto pelo autor, relacionado às condições de formação de mudança no grau de condução dos processos de ensino- aprendizagem na Educação Superior. Por essa razão, as IES devem se ater "...à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte dos estudantes, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social."

A aluna, ao textualizar, diz sobre o mesmo sentido apontado por Severino (2007) referente à formação do cidadão, que é evidenciado no texto por um discurso de que a educação universitária demanda um aprendizado para além do âmbito profissional, ou seja, sua formação é interpelada pela voz do outro e confere ao seu dizer essa marca de outrem, fruto da heterogeneidade do discurso.

A marca da heterogeneidade presente no discurso é revelada pelo emprego do substantivo feminino profissão, que tem um sentido (pro-fissão) que pode expressar um voto de comprometimento com sociedade. Por seu turno, o voto pode significar sua possibilidade de aprender a professar, no sentido de seguir uma ideia e/ou causa, que, possivelmente, como aluna do Direito, do lugar de aluna cidadã, deve alcançar em sua formação científica, profissional e política.

Outro aspecto a ser considerado no exame é o da identificação dos movimentos de pertença do aluno, sujeito-leitor/escritor, que está iniciando o seu percurso no mundo universitário. Por esse motivo, podemos flagrar modos de ler que dão pistas do processo ativo de inserção no campo supracitado, os quais são textualizados por AN01, quando escreve:

Quadro 20 – Exemplo de um modo de textualizar do aluno AN01

O modo de textualizar de AN01

"Após a leitura do texto percebi que a universidade nos oferece muito mais do que eu esperava e imaginava, fiquei feliz por isso. Pude perceber com a leitura dos capítulos os conceitos importantes que todo aluno ingressante na universidade precisa saber, que a ela nos oferece um mundo de novas oportunidades que podemos adquirir como são importantes e o quanto devemos nos dedicar para a busca de novos conhecimentos." (AN01).

Fonte: dados da pesquisa.

O aluno AN01, ao escrever o comentário para o autor, fala de si (emprego dos verbos “perceber” “poder” na primeira pessoa do singular, no modo do indicativo), no momento em que aconteceu a leitura determinada pelo professor (a leitura provoca impacto sobre ele, por possibilitar uma percepção da vida universitária).

Na sequência, escreve sobre o seu contentamento, bem como seu encantamento/fascínio (uso dos verbos esperar e imaginar na primeira pessoa do singular, do modo indicativo) decorrente da leitura, que pode ter sido deflagrado quando o professor possibilita a participação dos alunos para o trabalho de campo, que é a construção de uma prática investigativa e extensionista na disciplina.

A prática investigativa e extensionista é o momento de colocar em prática o que se leu da articulação ensino-pesquisa-extensão, especialmente, no capítulo Universidade, Ciência e Formação Acadêmica, de autoria de Severino (2007). Sua produção é parte essencial para que se estabeleça o contato com a comunidade escolar a ser pesquisada. Isso foi realizado através de uma etapa da investigação por meio da aplicação de um diagnóstico participativo nas escolas da Educação Básica, local em que desempenharam o Projeto Universidade Escola, já mencionado no capítulo de Metodologia.

O encantamento revelado nos enunciados “percebi que a universidade nos oferece muito mais do que eu esperava e imaginava, fiquei feliz por isso” e “Pude perceber com a leitura dos capítulos os conceitos importantes que todo aluno ingressante na universidade precisa saber, que a ela nos oferece um mundo de novas oportunidades ...” (AN01) deve-se a uma possível valorização da nova aquisição do conhecimento, contida na leitura do texto de Severino, que apresenta e incentiva a participação do aluno universitário na produção do conhecimento.

A maneira de se encantar pelo ambiente universitário pode ser flagrada no modo como o aluno toma o posicionamento discursivo e identitário de aluno iniciante e revela, num primeiro momento, a imagem da Universidade como um lugar de “abertura para o mundo do conhecimento”. Por essa razão, ficou encantado e, num segundo momento, manifesta o seu desejo de aprender a partir de uma filia¹⁹ ao conhecimento: “todo aluno ingressante na universidade precisa saber, que a ela nos oferece um mundo de novas oportunidades”.

O aluno AN01, ao textualizar que a Universidade oferece a ele algo que não imaginava: “um mundo de novas oportunidades que podem ser adquiridas por meio da

¹⁹ Termo em grego: φιλία; transl: philia, filia que está sendo empregado como amizade/amor ao saber – retirado da obra *Ética à Nicômaco*, de Aristóteles.

dedicação para a busca de novos conhecimentos”, representa sua percepção por meio da leitura de um texto que apresenta os pressupostos e objetivos da Educação Superior, descrevendo uma nova relação de ensino aprendizagem mediante o estímulo da construção de práticas reais de pesquisa e extensão.

Tudo isso pode ter sido gerado pela experiência da leitura, mas também pelo fato de o professor ter anunciado aos alunos que, na disciplina de MTC, iriam produzir prática investigativa e extensionista, no sentido de experimentar “a busca de novos conhecimentos”. Desse modo, os alunos estabeleceriam contatos com outra comunidade escolar: inserção na prática da Educação Básica, a fim de pesquisar a respeito do Tema de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente.

Pode-se considerar que o professor, na posição de promover a leitura de um texto acadêmico-científico, atua como um disparador/mobilizador da realização de novas experiências de ensino-aprendizagem – não como facilitador, mas se coloca numa postura político-pedagógica de professor pesquisador, que embasa suas intervenções em concepções que consideram a leitura e escrita como práticas discursivas socioideológicas.

O aluno AN01 vai se identificando com a busca de conhecimentos no novo cenário que se descortina a ele e do qual começa a fazer parte, como também procura demonstrar ao professor o entendimento sobre o que o texto diz do assunto, identificando-se com um modo de ler o capítulo – 4º modo de leitura, classificado por Orlandi (2012).

Essa leitura/escrita de AN01 o põe ligado ao saber (filosofia) na perspectiva de dar crédito, de maneira significativa, ao que está aprendendo, numa relação de transferência, ou seja, por uma *filia* ao professor (interlocutor); ao conhecimento e ao discurso do autor. Por essa razão, constrói seu enunciado como uma proposição universal afirmativa: “todo aluno ingressante na universidade precisa saber, que a ela nos oferece um mundo de novas oportunidades”, que traz como sujeito: aluno ingressante, precedido do pronome todo, que funciona como quantificador para ampliar a posição do sintagma aluno ingressante nesse enunciado.

Na sequência, AN01 emprega os verbos precisar e saber com efeito de modalizador deôntico (o verbo precisar conjugado na terceira pessoa pode nos dar uma pista importante do sentido aqui produzido: de precisão, apontando para uma função ou modo desiderativo) para realçar a pretensão de expressar a futuridade e a amplitude. Isso significa que a universidade é interpretada como lugar de saber e de amplitude de oportunidades.

O aluno AN01, ao escrever desse modo, toma aqui como um referente o saber que a universidade oferece (“... precisa saber, que a ela nos oferece um mundo de novas

oportunidades”), fazendo remissão a uma realidade discutida politicamente no texto por Severino (2007) sobre a articulação entre pesquisa e extensão, que vem exemplificada no discurso pela tríplice dimensão do conhecer: dimensão epistemológica (teoria), dimensão pedagógica (prática) e dimensão social (intervenção).

Compreendemos que tal manifestação de filia produzida na escrita do aluno AN01 ao discurso propalado pelo autor do texto vem demarcada no enunciado: “os conceitos importantes que todo aluno ingressante na universidade precisa saber”; ela (remissão à Universidade) nos oferece um mundo de novas oportunidades que podemos adquirir; o quanto devemos nos dedicar para a busca de novos conhecimentos” (referência ao processo de conhecer em sua tríplice dimensão). Isso indica uma avaliação de conteúdo do texto lido (Severino, 2007) na perspectiva de uma recomendação produzida como uma condição necessária para o seu desempenho como universitário, evidenciando certa capacidade de realizar o que está expresso no conteúdo apresentado pelo autor.

Outra marca linguística, o uso de modalizadores deônticos, pode indicar um movimento de pertença ao campo da formação universitária, flagrado no enunciado do aluno AM01, quando escreve: “[...] compreendi que para concretizar os objetivos profissionalmente, os universitários devem ser mais que alunos de sala de aula, deve ir além, ser participativos dentro das áreas de pesquisas e de extensão.” O uso dos modalizadores podem sinalizar que o aluno faz uma avaliação do conteúdo do texto de Severino (2007), exprimindo sua percepção de que sua postura enquanto aluno universitário é algo essencial para a sua formação profissional, o que pode ser quase uma obrigatoriedade.

O objeto de discurso, aluno de sala de aula, trazido pelo sujeito-leitor/escritor pode indicar que, ao escrever, o aluno AM01 constrói um sentido aproximado ao do que está no texto, para se referir, de maneira parafrástica, à crítica feita pelo autor (Severino, 2007), quando se pronuncia a respeito da experiência passiva do aluno em relação ao processo de conhecer como mera repetição dos objetos representados e não construídos por meio da prática de pesquisa que aglutina ensino-pesquisa-extensão, tal qual advoga o autor supracitado.

Em seguida, o aluno AM01, em sua escrita, constrói outro referente: aluno participativo, indicando que, para concretizar os objetivos profissionalmente, o universitário deve aproveitar as oportunidades oferecidas pela Universidade em termos da formação acadêmica. Assim, assume sua compreensão a respeito do que o texto diz – 3º modo de ler (ORLANDI, 2012), para apresentar ao professor da disciplina que entrou em relação com os dois referentes presentes no discurso de Severino (2007). Os referentes são, respectivamente,

aluno de sala de aula, que recebe as informações e as representa enquanto objeto de conhecimento, e aluno participativo, que quer aprender e conhecer processualmente o objeto de conhecimento.

Quando o aluno AM01 faz a mudança de referentes, notamos, em sua leitura, sua projeção de um sentido mais significativo que capta do texto, o que remete ao 5º modo de leitura apresentado por Orlandi (2012), num movimento de reconhecimento da voz do autor, assentindo sua recomendação do que deve ser o universitário, que diferencia a forma de tratar o conhecimento no campo: “ser mais que alunos de sala de aula; ser participativos dentro das áreas de pesquisas e de extensão e aproveitar as oportunidades oferecidas o que possibilitaria ser bom profissional.”

Parece-nos que, no modo de escrever de AM01, como sujeito-leitor, deixa entrever sua ilusão em direção à formação profissional universitária, criando quase uma equação: ser bom aluno resulta em ser bom profissional, posto que pôde tomar, no caso, como uma orientação a ser seguida, pois vem de um dizer de uma autoridade do mundo acadêmico, uma vez que se informou sobre quem era Severino (2007) por meio da leitura de seu currículo, tarefa realizada e proposta pelo professor da disciplina.

Prosseguindo o nosso exame das marcas linguísticas advindas do modo dos alunos textualizarem suas respostas acerca do comentário sobre a leitura do capítulo de autoria de Severino (2007), capturamos modos de ler em decorrência das práticas de leitura e escrita serem contextualizadas e os sujeitos leitores/escritores produzirem sentidos entre o que o texto diz e o que ele não diz. Tal qual assevera Orlandi (2012) quando se lê, considera-se o que está explícito (dito) e implícito (não dito) em um texto.

Assumimos que, nessa prática de leitura e escrita produzida pelos alunos no exercício 01, há um movimento de leitura projetado por eles e, com isso, podemos afirmar que AM01, AM02, AN01 e AN02, ao registrarem sua compreensão leitora do dito e do não dito no texto Universidade, Ciência e Formação Acadêmica, foram realizando modos de ler que englobaram uma conexão com texto e com o autor. Isso porque perceberam o dizer do autor, o dizer sobre algo demarcado pelo autor, bem como entenderam o dizer na perspectiva de se relacionarem com o texto enquanto leitores.

Além disso, os alunos supraditos, ao tomarem o posicionamento discursivo de leitores, também apreenderam os aspectos significativos no texto para, com ele, indicar suas formas de relação – seja com o professor Dr. Antônio Joaquim Severino ou com o professor da disciplina, tal qual foi descrito, precedentemente, a partir da classificação sobre essa temática de ler proposta por Orlandi (2012).

Em todos os modos de leitura construídos durante essa prática de leitura e escrita na atividade didático-pedagógica, observamos que o movimento de ler dos alunos pode nos dar pistas a respeito do posicionamento discursivos e identitários dos alunos, na condição de sujeito-leitores, que serão representados a seguir, considerando uma relação entre o modo de leitura e sua posição a partir de sua compreensão leitora.

No momento, ao estabelecer uma relação com o texto e com o que o autor quis dizer, o que o texto diz em direção a um referente, o que o leitor entendeu do texto e na relação para com quem se lê (1º, 3º, 4º e 5º modos de leitura), flagramos que o discurso (escrito) dos alunos revela, em sua reescrita, o que se apreendeu e se entendeu da leitura das palavras do autor para, numa atitude de reprodução, apontar o reconhecimento do dizer e tomar a posição daquele que se apropria do dito do outro.

O posicionamento discursivo e identitário dos alunos leitores é retratado em marcas linguísticas, que, por sua vez, são centradas na concretização de objetivos da formação universitária advindas da reflexão e análise dos fatos que circundam socialmente os sujeitos universitários.

Já examinadas previamente no tópico, tais marcas podem demonstrar que os alunos examinados deixaram-se afetar pelo conteúdo apreendido na prática para se afiliarem ao universo do autor e, subsequentemente, na comunidade acadêmica.

Isso ocorre, pois ainda estão na condição de postulantes no campo universitário, de maneira que o uso dos verbos, de modalizadores deônticos, das tentativas de aproximação com o autor e com o professor (uso de pronomes), por exemplo, nos dão pistas desse posicionamento.

Os alunos, iniciantes na graduação, ainda precisam de se apoiar nos dizeres de autoridade (na esfera acadêmica) para acionarem o seu desejo de saber e legitimarem o seu dizer (paráfrases, entrada da voz do outro, citação do discurso de outrem) a partir do universo e aprender a perseguir, em sua trajetória acadêmica, o conhecimento como um processo e não mais como um produto, como algo que pretende alcançar, pois vão se posicionando identitariamente enquanto sujeito ativo do processo de conhecer na Universidade, captado em:

Quadro 21 – Exemplos de modos de ler textualizados pelos alunos AM01, AM02, AN01 e AN02

Os modos de ler um texto acadêmico-científico reveladores de posicionamento discursivo e identitário de um sujeito leitor ativo
A leitura do capítulo me fez compreender melhor a finalidade da boa educação superior, que não visa apenas repassar informações, mas formar integralmente o universitário,... (AM01)
Ao ler o capítulo do livro Universidade, ciência e formação acadêmica compreendi que para concretizar os objetivos profissionalmente, os universitários devem ser mais que alunos de sala de aula (AM02)
Após a leitura do texto percebi que a universidade nos oferece muito mais do que eu esperava e imaginava, fiquei feliz por isso (AN01)
É importante absorver e contribuir, como aluno, do que a uni-versidade tem a oferecer, não sendo somente um mero expectador, se preocupar também em participar ativamente da vida acadêmica, e aprender e incentivar a pesquisa, uma diferente concepção do que é saber de fato, é passada através dessa leitura. (AN02)

Fonte: dados da pesquisa

Empregam-se os verbos compreender, perceber, absorver e contribuir no sentido de entender por meio do conhecimento, conhecer para saber, assimilar, retendo para si, colaborar na realização de algo. Isso pode ser considerado uma pista de que os alunos, como sujeito leitores, foram, ao longo de sua leitura do texto de Severino (2007), construindo seus posicionamentos identitários como leitores ativos do processo de ler este tipo de gênero textual e se identificando com a experiência operante de estar na posição de estudantes universitários que se dispõem como construtores do conhecimento científico e seus processos.

Eles, no jogo interlocutivo, projetam o desejo pelo saber como imagem e objetivo, que se adequam à aspiração de não ser espectador tão somente no cenário da comunidade universitária (negociação com a voz do autor), mas ser mais do que **aluno de sala de aula**, não sendo somente um mero expectador para, numa atitude proativa de **aluno participativo**, ocupar um posicionamento discursivo daquele que está consoante com o que propõe uma prática de leitura dessa natureza, ancorada na perspectiva dialógico-discursiva.

Por esse motivo, eles se posicionam, associando-se ao que o professor dispõe como comando para o exercício de leitura e também de escrita, já que entram em interlocução com aquele que responde pela disciplina que cursaram no primeiro semestre da graduação.

4.3 Análise linguístico-discursiva de respostas dadas pelos alunos contidas no exercício de leitura do artigo científico: “O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”

O que vamos empreender na análise do exercício de número 02, cuja temática é “O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”, de autoria de Dilvo Ristoff (2014)²⁰, são as marcas linguísticos-discursivas, que remetem às relações de sentidos construídas pelos alunos, como sujeitos leitores de um artigo científico dentro de condições de produção dadas, uma vez que sujeitos são interpelados em suas memórias discursivas e, por isso, podem revelar o modo como ocupam lugares de dizer em formações sociais e ideológicas (ORLANDI, 2006).

Como já foi descrito no capítulo teórico desta tese, os sujeitos são seres simbólicos, historicamente situados e, por isso, ao manejar a língua(gem), produzem práticas discursivas que necessariamente são resultados de jogos interlocutivos que dela participam.

No exercício em exame, podemos afirmar que se trata de uma prática de leitura e escrita que toca no sujeito do discurso que não é o sujeito empírico, mas que está atravessado por mecanismos de projeção (ORLANDI, 2006) que se revelam por uma posição em que o sujeito discursiviza.

Essa posição do sujeito no discurso pode nos dar pistas para flagrar o posicionamento discursivo que corresponde aos valores defendidos, de modo consciente ou inconsciente, que caracterizam a identidade social e ideológica que o sujeito ocupa num campo discursivo, conforme já tratado no capítulo teórico.

Valemo-nos da categoria de posicionamento identitário, já mencionada em outro capítulo, posto que entendemos sua amplitude no que diz respeito a modos de textualizar permeados pelo discurso e pela linguagem que, no ponto de vista de Holland (1998, p. 05), “[...] os modos nos quais as pessoas são maleáveis, mutáveis e sujeitas aos poderes do discurso”. Ademais, a partir de processos simbólicos, os sujeitos formam posicionamentos que são dinâmicos e, por meio deles, é possível localizá-los com base em relações hierárquicas de poder que estabelecem entre si (ENNES, 2013).

Em nosso exame do material linguístico produzido pelos alunos quando responderam à questão proposta no exercício 02 de compreensão leitora do artigo científico, examino a

²⁰ Este exercício já foi descrito no capítulo das Diretrizes Metodológicas desta tese.

partir do que Orlandi (2006) afirma a respeito de elementos que estão envolvidos nas condições de produção das práticas discursivas inclusive no contexto de sala de aula em que estão implicados professor e aluno imersos em nossa sociedade cuja distribuição do saber e do conhecer se fazem por meio de uma rede institucionalizada onde se legitima a relação do saber/conhecer com o poder.

No curso das respostas, os sujeitos deixam entrever, de um modo ou de outro, a assunção de um posicionamento identitário: escrevem/falam de um lugar social²¹ (aluno universitário iniciante no curso de Direito), posto que não se fala, conforme comentam Charaudeau e Maingueneau (2014), sem ser de um lugar que se convoque um interlocutor e, portanto, o dizer se exprime de modo a refletir o processo de negociação ora consciente e/ou inconsciente que está em jogo nessa interlocução em direção a lugares identitários.

Assumimos que, na situação aqui examinanda, os sujeitos escrevem de um lugar discursivo imbricado por um lugar social. Os fragmentos dispostos no quadro a seguir, retirados do *corpus*, ilustram o dado e evidenciam as respostas que os quatro alunos escreveram em relação à questão: O que mais lhe chamou atenção ao ler este artigo? Justifique.

²¹ Lugar social assumido por nós como algo que é construído no interior das formações sociais e que reflete nas práticas discursivas com base na teoria foucaultiana, quando se afirma o que pode e o que deve ser dito em um dado discurso (FOUCAULT, 2013). Entendemos que, no caso do aluno, há também uma formação social que se sustenta e se legitima neste lugar de aluno, que pode se encaixar e expandir tanto no discurso pedagógico quanto no discurso escolar.

Quadro 22 - Respostas dos alunos em relação ao Exercício 02

O QUE MAIS LHE CHAMOU ATENÇÃO AO LER ESTE ARTIGO?

AM01 - “A propriedade e o detalhamento com o qual o autor fala em seu texto, expõe e corrobora suas afirmações com uso de fatos comprovados através de gráficos e fontes disponibilizadas no artigo. O autor busca sempre “falar” através de dados e estatísticas, com uso de gráficos, não só para ilustrar, mas para confirmar sua fala.”

AM02 - “O que mais me chamou atenção foi que ainda há uma desigualdade considerável os cursos de alta demanda, como os cursos de medicina, odontologia e direito, como está contido no texto. As áreas de Medicina e Odontologia carregam a menor representação na faixa de até 3 salários mínimos referindo-se a renda familiar, e nas duas faixas superiores, de 10 a 30 e mais de 30 salários mínimos há significativa representação. Além disso, na área de Medicina, os estudantes são seis vezes mais ricos que a população brasileira. O autor destaca em seu artigo, apesar que esta área não está imune das políticas de inclusão, apenas 2% de negros estudam no 3º ciclo de Medicina e 74% dos estudantes são brancos.

AN01 - “Professor, tenho refletido em muitos assuntos de suas aulas, mas especialmente esse texto me chamou atenção, o fato de que o negro em si por mais que seja a maioria da população é em menor quantidade nas unidades de ensino superior. Veja o meu caso: Sou bolsista em um dos programas sociais citados no texto, tenho duas irmãs e um irmão que também formaram pelo programa. O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia). Sou o primeiro da família a ousar, a cursar um curso, que segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito para e por pessoas da raça branca. Consegui comparar na sala de aula essa realidade, que pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei! Vou lutar para conseguir estudar Direito!”

AN02 - “Ao ler o referido artigo, o que mais me chamou atenção foi, primeiramente, o fato de estarem interligadas algumas características analisadas (etnia, renda familiar, e escolaridade dos pais), o que mostra que uma grande fatia da população branca possui pais com ensino superior e, conseqüentemente, maior renda familiar. Outro fator intrigante é a gritante hegemonia de estudantes brancos nos cursos de maior demanda, principalmente nas instituições de ensino superior públicas, onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos. O texto desmente completamente este equívoco. Pelo fato de ser negro e por várias observações e reflexões já feitas nesse sentido, inclusive em outros meios elitistas, não me espanta os dados, pois já tinha conhecimento de certa discrepância (embora não soubesse exatamente os números informados). Se torna ainda mais espantoso saber que em cursos de maior demanda como Medicina, Odontologia e Direito o percentual de alunos negros não ultrapassam os 26%, o que não é compatível com a população brasileira, onde os pretos e pardos são maioria. É possível observar um efeito semelhante quanto à renda, onde novamente os três cursos citados possuem grande número de alunos com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos, sendo que em relação a população total brasileira, essas pessoas têm uma representatividade menor do que 10%.”

Fonte: dados da pesquisa.

No enunciado da aluna AM02, “O que mais me chamou atenção foi que ainda há uma desigualdade considerável os cursos de alta demanda, como os cursos de medicina,

odontologia e direito, como está contido no texto. ...”, o uso do adjetivo qualificador, considerável, que é empregado para graduar o substantivo desigualdade (que pode, nesse caso, expressar ou denotar um sentido de diferença, dessemelhança), é uma pista linguístico-discursiva da assimilação, pela aluna AM02, de paradoxos em direção aos cursos de alta demanda e baixa demanda, presentes no artigo científico.

A aluna (AM02) faz menção à desigualdade que está contida no texto, mas também deixa entrever as marcas da diferença, quando evidencia os números da ocupação nos cursos por pessoas de baixa renda: “As áreas de Medicina e Odontologia carregam a menor representação na faixa de até 3 salários mínimos, referindo-se a renda familiar” e o contraponto: “e nas duas faixas superiores, de 10 a 30 e mais de 30 salários mínimos há significativa representação”.

Na operação linguageira posta em funcionamento pelo aluno no exercício em exame, percebemos o modo como ele avalia e lê o artigo científico, o que pode sinalizar a atitude subjetiva de alguém que está falando frente a seu interlocutor, a si mesmo e ao seu próprio enunciado.

Mediante o emprego de elementos verbais e não verbais, são desveladas marcas linguísticas flagradas no modo de escrever de um sujeito que se põe e está na condição de leitor/escritor ao saber de um outro hierarquicamente maior do que ele – relação de saber e poder – partilhada em uma formação discursiva que o interpela: a do Discurso Científico.

Sabemos que o Discurso Científico produz fundamentos e recursos linguageiros para dar suporte à prática científica como um dispositivo discursivo que exara objetividade, verdade e certa correção, tais como o expresso no modo de escrever do aluno AM01: “A propriedade e o detalhamento com o qual o autor fala em seu texto.” e “O autor busca sempre “falar” através de dados e estatísticas, com uso de gráficos, não só para ilustrar, mas para confirmar sua fala.”

Diante dessa formação discursiva que atravessa o dizer do aluno na condição de sujeito leitor/escritor, podemos perceber que o interlocutor projetado por eles, no caso, o autor do texto, é descrito e reconhecido como alguém eminente, um notável no campo do conhecimento científico, que é capaz de destacar dados em direção ao tema discutido no artigo científico, que fala do lugar do cientista e diz com detalhamento e propriedade do assunto. Tal aspecto pode ser notado em: “[...] o autor fala em seu texto, expõe e corrobora suas afirmações com uso de fatos comprovados através de gráficos e fontes disponibilizadas no artigo.” (AM01).

Já nos enunciados dos alunos AM01 e AM02, podemos flagrar verbos introdutórios do

discurso do autor (expõe, corrobora, escrito por AM01; destaca, escrito por AM02), que podem sinalizar que o sujeito leitor/escritor (lugar de aluno) reconhece que o seu interlocutor (lugar do autor) constrói argumentos com certo grau de veracidade (dado às fontes comprobatórias que foram posicionadas no texto pelo autor – leitura analítica – questionário do Enade) para demonstrar, nessa análise sobre o perfil socioeconômico do estudante da graduação no nosso país, que compreendem a posição do autor em seu texto, posto que defende com propriedade a alteração do perfil estudantil nos últimos 20 anos, embasado nas políticas públicas de educação.

Essa defesa foi percebida por eles a partir do lugar de saber – do autor virtual (uso de fatos comprovados através de gráficos e fontes, uso de percentagens) para, deste modo, reconhecer que, neste campo, ainda estão situados em outra condição: o de iniciantes.

Sendo assim, é sinalizado um posicionamento de alguém que foi atravessado por imagens e representações que dizem respeito ao tratamento quantitativo atribuído aos dados, o que é demonstrado por:

a) a expressividade e a força dos dados numéricos “[...] sempre “fala” através de dados e estatísticas, com uso de gráficos, não só para ilustrar, mas para confirmar sua fala” (AM01);

b) a fidedignidade de avaliações relacionadas à comprovação dos dados: “expõe e corrobora suas afirmações com uso de fatos comprovados através de gráficos e fontes disponibilizadas no artigo” (AM01);

c) a peculiaridade e exatidão projetada nos fatos e dados: “[...] destaca... 2% de negros estudam no 3º ciclo de Medicina e 74% dos estudantes são brancos” (AM02), com o emprego de porcentagens para evidenciar a visão que traz embasados no que se diz ou pelo menos dá certa veracidade ao que se diz.

Escolhemos um trecho produzido pela aluna (AM02) que pode ilustrar o processo de negociação com o dizer-outro e a revelação de um modo de) representar o discurso de outrem, quando escreve indicando que ela toma, em seu texto, um modo de representar o discurso de outrem ocupando possivelmente a posição de alguém que sofre influência do autor na sua leitura:

Quadro 23 – Modos de representar o discurso de outrem

Enunciados textualizados pela aluna AM02 carregados do dizer do outro	A voz do autor – discurso de outrem
“[...] ainda há uma desigualdade considerável os cursos de alta demanda, os cursos de alta demanda, como os cursos de medicina, odontologia e direito, como está contido no texto. As áreas de Medicina e Odontologia carregam a menor representação na faixa de até 3 salários mínimos referindo-se a renda familiar, e nas duas faixas superiores, de 10 a 30 e mais de 30 salários mínimos há significativa representação. Além disso, na área de Medicina, os estudantes são seis vezes mais ricos que a população brasileira. O autor destaca em seu artigo, apesar que esta área não está imune das políticas de inclusão, apenas 2% de negros estudam no 3º ciclo de Medicina e 74% dos estudantes são brancos.” (AM02).	Recortes de elementos contidos no texto. Remissões ao que o autor alude no artigo “[...] Medicina e Odontologia, que têm a menor representação na faixa de até 3 salários mínimos, têm expressiva representação nas duas faixas superiores, de 10 a 30 e mais de 30 salários mínimos.” (RISTOFF, 2014, p. 737). 74% dos estudantes são brancos: recorte e remissão ao dado que está expresso no gráfico de número 03, brancos selecionados, 3º Ciclo do Enade (RISTOFF, 2014, p. 730). 2% de negros estudam no 3º ciclo de Medicina: recorte e remissão ao dado que está expresso no gráfico de número 05, pretos selecionados, 3º Ciclo do Enade (RISTOFF, 2014, p. 732).

Fonte: dados da pesquisa.

No modo de textualizar, AM02, na condição leitora, toma a posição de alguém, no campo discursivo, que se inscreve no seu projeto de dizer e reconhece, até mesmo de maneira inconsciente, a influência do autor do texto na sua leitura para anunciar que a voz do Outro atravessa a sua resposta de forma marcada, de maneira a adicionar a voz do autor deste artigo no seu escrito – presença do discurso direto (AUTHIER REVUZ, 1990).

Destarte, é possível entrever que a admissão da voz de outrem é um modo de se referir à presença do autor, centrado na citação direta (DONHAUE, 2015), que vem demarcado no quadro acima em negrito nos enunciados produzidos pelas alunas, correspondendo ao que foi escrito pelo autor do texto.

Essa admissão pode ser flagrada como proveniente do desejo da aluna AM02 de assegurar um certo domínio em seu modo de escrever/dizer e também de sinalizar um posicionamento identitário de um sujeito universitário que almeja se construir como uma boa leitora, mostrando ao professor da disciplina que sabe ou pelo menos acredita que sabe o que o texto diz sobre essa temática.

Por isso, a aluna demonstra o seu saber ler quando se afirma, ou seja, se ampara no discurso reportado. Capturamos outros fragmentos retirados dos dados que mostram um posicionamento identitário de dois alunos, AN01 e AN02, expressos no quadro a seguir:

Quadro 24 – Posicionamentos discursivos e identitários de dois alunos AN01 e AN02

Enunciados produzidos pelos alunos AN01 e AN02

AN01 “Professor, tenho refletido em muitos assuntos de suas aulas, mas especialmente esse texto me chamou atenção, o fato de que o negro em si por mais que seja a maioria da população é em menor quantidade nas unidades de ensino superior. Veja o meu caso: Sou bolsista em um dos programas sociais citados no texto, tenho duas irmãs e um irmão que também formaram pelo programa. O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia). Sou o primeiro da família a ousar, a cursar um curso, que segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito para e por pessoas da raça branca. Consegui comparar na sala de aula essa realidade, que pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei! Vou lutar para conseguir estudar Direito!”

AN02 “Ao ler o referido artigo, o que mais me chamou atenção foi, primeiramente, o fato de estarem interligadas algumas características analisadas (etnia, renda familiar, e escolaridade dos pais), o que mostra que uma grande fatia da população branca possui pais com ensino superior e, conseqüentemente, maior renda familiar. Outro fator intrigante é a gritante hegemonia de estudantes brancos nos cursos de maior demanda, principalmente nas instituições de ensino superior públicas, onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos. O texto desmente completamente este equívoco. Pelo fato de ser negra e por várias observações e reflexões já feitas nesse sentido, inclusive em outros meios elitistas, não me espanta os dados, pois já tinha conhecimento de certa discrepância (embora não soubesse exatamente os números informados). Se torna ainda mais espantoso saber que em cursos de maior demanda como Medicina, Odontologia e Direito o percentual de alunos negros não ultrapassam os 26%, o que não é compatível com a população brasileira, onde os pretos e pardos são maioria. É possível observar um efeito semelhante quanto à renda, onde novamente os três cursos citados possuem grande número de alunos com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos, sendo que em relação a população total brasileira, essas pessoas têm uma representatividade menor do que 10%.”

Fonte: dados da pesquisa.

Esses sujeitos leitores do artigo representados por AN01 e AN02, ao escreverem acerca da justificativa em relação ao que lhes chamaram atenção na leitura, evocam uma representação e uma imagem do texto como algo que contém afirmações valiosas e projetivamente como um lugar de comprovação de uma situação da realidade da educação superior brasileira (O texto ressaltou; O texto desmente).

O modo de escrever deixa pistas de que percebem como o autor construiu argumentos para comprovar situações referentes à realidade supracitada. O uso de verbos como ressaltar, no sentido de pôr em evidência; e desmentir, no sentido de contestar, indicam que os sujeitos leitores (AN01 e AN02) envolvem com a leitura do artigo científico.

Esse envolvimento é demonstrado também no momento em que eles manifestam sua percepção em relacionar com o que aconteceu na vivência com pessoas próximas com laços

afetivo-sociais a eles ou consigo mesmos: O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia)”(AN01); “Outro fator intrigante é a gritante hegemonia de estudantes brancos nos cursos de maior demanda, principalmente nas instituições de ensino superior públicas, onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos. O texto desmente completamente este equívoco.” (AN02²²).

Toda a operação de textualizar enuncia movimentos de leitura dos alunos, bem como posicionamento identitário de sujeitos universitários que pertencem a uma determinada raça/etnia (negra) como alguém que está vivenciando essa experiência mencionada na estatística apresentada no texto, com o qual eles se identificam: “os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram...” (AN01); “Pelo fato de ser negrA e por várias observações e reflexões já feitas nesse sentido...” (AN02). Projetam-se, então, como constituintes dessa experiência de exclusão que é retratada no perfil socioeconômico proposto pelo autor.

Os alunos AN01 e AN02, a partir de sua leitura do artigo, entram num processo de interação com o conteúdo, devido às condições de produção do exercício proposto pelo professor da disciplina, constante das atividades didático-pedagógicas já detalhadas em outro capítulo da tese, mas revelam discursiva e identitariamente a sua identificação com grupo social (eu no nós – **menção ao eu** : “Pelo fato de ser negrA; - menção ao nós os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia)” e **no outro** “Sou o primeiro da família a ousar, a cursar um curso feito para e por pessoas da raça branca.”), analisado no perfil socioeconômico e a fazem no processo de comunicar, mesmo que inconsciente, essa vivência a partir do que o outro (autor virtual) registrou: tomada de consciência de si – leitura do vivido – projeção daquilo que lhe é familiar. Em seguida, deixam-se entrever pela voz do autor porque se reconhecem no cenário familiar por ora nessa leitura, em que se constata algo muito próximo a eles.

Avançando na análise das marcas linguístico-discursivas deixadas nos comentários produzidos pelos alunos, vamos apresentar outro quadro que ilustra posicionamentos do aluno AN01 em relação ao professor da disciplina sobre a sua posição de leitor/escritor do artigo,

²² Por não termos nos dizeres do sujeito empírico vale fazer uma ressalva, posto que teoricamente estamos construindo uma análise linguístico-discursiva examinando o texto/discurso dos alunos, mas não podemos deixar de mencionar, como já o fizemos no capítulo teórico, posto que assumimos com Bakhtin (2013) que por trás de todo texto há um autor, um sujeito socialmente circunscrito por suas situações sócio-históricas e ideológicas. Vale ressaltar que a aluna AN02 pertence à etnia negra e fez seu ingresso na Universidade e, em especial, no curso de Direito no turno da noite por ser aluna trabalhadora e aos 40 anos de idade, sendo bolsista, pois fez toda a sua Educação Básica em escola pública. (Este dado foi retirado do dispositivo – sondagem de aprendizagem que foi aplicado pelo professor e se encontra no Apêndice desta tese).

bem como os gestos de escrita que faz ao produzir seu texto:

Quadro 25 - Posicionamentos identitários do aluno AN01

(continua)

Posicionamento do sujeito-leitor/escritor em relação ao professor da disciplina, ao autor virtual (autor do artigo científico) registrados em gestos de sua escrita	Enunciados textualizados pelo aluno
1º. Negociação com o professor da disciplina: o uso de vocativo chama o - professor para a interlocução. 2º. Posicionamento identitário: inscrição de si, marcando um lugar para o outro – sujeito escreve de um determinado lugar discursivo.	1º. “Professor, tenho refletido em muitos assuntos de suas aulas, mas especialmente esse texto me chamou atenção, o fato de que o negro em si por mais que seja a maioria da população é em menor quantidade nas unidades de ensino superior.” 2º. “Veja o meu caso: Sou bolsista em um dos programas sociais citados no texto, tenho duas irmãs e um irmão que também formaram pelo programa.”
1º. Movimento <i>de identificação</i> com o que está registrado no texto: remissão à voz do outro – marca do outro no discurso – heterogeneidade.	1º. Sou bolsista em um dos programas sociais citados no texto, tenho duas irmãs e um irmão que também formaram pelo programa. O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia).
2º. Movimento <i>de inclusão</i> em outro lugar – deslocamento de um espaço social familiar para outro – reposicionamento: passagens de /troca de cursos.	2º. “... os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia). Sou o primeiro da família a ousar, a cursar um curso, que segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito para e por pessoas da raça branca”.
3º. Movimento <i>de percepção/apreensão</i> do que acontece no local onde está se inserindo: no curso de Direito, em uma IES particular.	3º. “Consegui comparar na sala de aula essa realidade, [...]”
4º. Movimento <i>de quebra do ciclo de destinação</i> para sua inserção na Universidade em um curso designado/reservado aos brancos, reposicionamento identitário do sujeito leitor.	4º. “[...] que pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei! Vou lutar para conseguir estudar Direito!”

Quadro 25 - Posicionamentos identitários do aluno AN01**(conclusão)**

Posicionamento do sujeito-leitor/escritor em relação ao professor da disciplina, ao autor virtual (autor do artigo científico) registrados em gestos de sua escrita	Enunciados textualizados pelo aluno
5º. Movimento de <i>desvelamento</i> de sua condição étnica e sua classe social numa atitude de empoderamento.	5º. “o fato de que o negro em si por mais que seja a maioria da população é em menor quantidade nas unidades de ensino superior. O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram/ Sou o primeiro da família a ousar, a cursar um curso, que segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito por pessoas da raça branca/[eu] pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei.”

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro se refere ao modo de textualizar do sujeito, o aluno AN01, que ocupa um posicionamento discursivo e identitário, num primeiro momento, daquele que constrói uma negociação com o discurso do outro (o artigo, autor) como uma estratégia que possibilita a construção da sua escrita, pois vai indicar para o seu professor (seu interlocutor) como fez para ler o artigo recomendado: “Professor, tenho refletido em muitos assuntos de suas aulas, mas especialmente esse texto me chamou atenção,..”

Em seguida, AN01 desvela o seu processo de pensamento reflexivo em direção à voz do autor: “Veja o meu caso, sou bolsista em um dos programas sociais citados no texto ... O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram”, que trata de abordar questões inerentes ao perfil do estudante de graduação no país, o que sistematizamos em cinco gestos de escrita desse aluno.

O uso do vocativo Professor possivelmente indica que o sujeito-leitor/escritor, no seu lugar de aluno, quer mostrar o posicionamento discursivo daquele que está se posicionando de modo reflexivo a respeito dos assuntos que circulam na aula (“[eu] tenho refletido em muitos assuntos de suas aulas”) e também prepara o seu interlocutor para perceber/notar seu posicionamento identitário (“Veja o meu caso: sou bolsista, sou o primeiro da família, não fiquei pra trás, eu vou lutar para conseguir estudar Direito”).

No **primeiro gesto de escrita** – identificação – o aluno AN01, ao se identificar como

sujeito a partir de seu lugar de aluno, “[eu] sou bolsista”, diz a respeito da sua inserção na Universidade e apresenta um modo de pertencimento (diz do nós, do seu grupo familiar, enumerando sua família: duas irmãs e um irmão que formaram pelo PROUNI: “[eu]tenho duas irmãs e um irmão que também formaram pelo programa [...] os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia). O pertencimento do aluno está identificado com ser bolsista do PROUNI, ser negro e pobre²³.

No **segundo gesto de escrita** – inclusão – o aluno escreve a respeito de um possível deslocamento que ele fará, posto que entra na Universidade em outro curso de graduação: “[eu] Sou o primeiro da família a ousar...”, como também marca que faz diferente de sua família e: “Sou o primeiro da família [...] a cursar um curso, que segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito para e por pessoas da raça branca”.

Com o que escreve, o aluno AN01 manifesta, em seu texto, uma troca, ou seja, uma mudança no lugar social feito pela sua ousadia de entrar em um lugar que, segundo sua fonte, o artigo científico, é de exclusividade dos brancos. Notamos aqui um posicionamento identitário de quem fez uma mudança de lugar num contexto adverso que é o da realidade universitária brasileira, especialmente em se tratando de um curso de alta demanda, como é ainda o de graduar-se em Direito.

Já no **terceiro gesto de escrita** – percepção/apreensão –, o aluno textualiza o seu gesto de ler a partir de sua chegada à Universidade num curso que é exclusivamente de brancos: “[eu] Consegui comparar na sala de aula essa realidade, [...]”. Sua percepção vem a partir de sua etnia – lugar social de negro, mas que, já em interação com outro, vê a diferença sendo representada, tal qual o artigo enumera, isto é, que se trata de um curso, como ele mesmo se refere, feito por e para brancos.

No **quarto gesto de escrita** – quebra do ciclo de destinação em relação à escolha do curso dos irmãos –, o sujeito leitor/escritor consegue, em seu texto, produzir um efeito do dizer, qual seja, o de reiterar sua posição de conquista no âmbito da sua formação e de estudo: estudar **(D)ireito!** refletindo sua saída da condição de ser menos e passar para uma fase/etapa de conquista neste quesito da escolha profissional diferente daquilo que lhe é familiar. Em “[Eu] Vou lutar para conseguir estudar Direito!” (referência ao curso enquanto formação acadêmico-profissional), “[Eu] Vou lutar para conseguir estudar Direito!” (referência à condição de como pretende ou quer estudar), há um tom exclamativo revelado no processo

²³ Podemos nos referir ao pertencimento do aluno AN01 baseado na metodologia utilizada por Ristoff (2014) para traçar o perfil do universitário da graduação no país, porque se utiliza dos dados do quadro socioeconômico do Enade em relação à cor, renda familiar e escolaridade dos pais.

enunciativo, sinalizando que ele projeta uma possível mudança de posição social não só em relação à escolha do curso de Direito, mas sair do campo de escolha de sua família, que ficou em cursos destinados para pardos e negros. Ele pretende tomar assento em um curso que é de brancos.

Por fim, **no quinto gesto de escrita** – desvelamento –, podemos evidenciar que a aluna AN02 expressa um movimento pendular para tomar o seu lugar de estudante negra que quebra uma barreira em sua história pessoal, familiar e social e escreve sobre sua entrada no mundo dos brancos: um curso feito para e por pessoas da raça branca – atravessamento de fronteira para, numa atitude de empoderamento, sinalizar: “[eu] pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei”.

Em síntese, podemos flagrar movimentos do sujeito leitor/escritor em direção ao seu processo de composição da(s) identidade(s) de universitário iniciante, quando, em seu modo de textualizar, revela marcas linguístico-discursivas de identificação com o que está exarado no texto lido e, por esse motivo, faz remissões à voz do outro (autor do artigo), deixando entrever o discurso do outro em seu escrito.

Com o atravessamento do outro no seu comentário (“O texto ressaltou sobre os cursos que mais tem negros e pardos ... segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito por pessoas da raça branca”), podemos perceber que AN01, como sujeito, produz links com sua história social de vida (“os cursos que mais tem negros e pardos, e é exatamente o que meus irmãos fizeram (serviço social e geografia)... pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei”), e vai construindo um processo reflexivo e que se altera à medida que lê, apresentando contrapalavras (“Consegui comparar na sala de aula essa realidade, [...] Sou o primeiro da família a ousar, a cursar um curso, que segundo o texto ainda é em sua maioria, um curso feito para e por pessoas da raça branca”) e marcas da sua subjetividade, (“sou o primeiro da família, vou lutar”), posto que dialoga com o autor que está na Universidade e também com o seu professor.

Para finalizar o exame da primeira parte do exercício de número 02, que trata da compreensão leitora de um artigo científico intitulado “O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”, organizamos um quadro que retrata os gestos de escrita da aluna AN02 que marcam, no seu projeto de dizer, a escritura de si no que se textualizou em resposta à pergunta do professor:

Quadro 26 - Posicionamentos identitários da aluna AN02

Posicionamento identitário do sujeito leitor /escritor	Enunciados textualizados pela aluna
Inscrições de si no discurso: o lugar/marca de subjetividade do eu–aluno.	“Pelo fato de ser negrA e por várias observações e reflexões já feitas nesse sentido, inclusive em outros meios elitistas, não me espanta os dados, pois já tinha conhecimento de certa discrepância (embora não soubesse exatamente os números informados)”.
Gestos de escrita da aluna na posição de sujeito-leitor. Percepção do sujeito – posição de sujeito que desvenda uma trama no discurso. Compreensão/assimilação da diferença socioeconômica presente no novo perfil dos estudantes de graduação. Jogos de poder presentes neste perfil e modos de textualizar que evidenciam a marcação da diferença e da exclusão – o deixar de fora na Universidade.	“Ao ler o referido artigo, o que mais me chamou atenção foi, primeiramente, o fato de estarem interligadas algumas características analisadas (etnia, renda familiar, e escolaridade dos pais), o que mostra que uma grande fatia da população branca possui pais com ensino superior e, consequentemente, maior renda familiar.” “O texto desmente completamente este equívoco: hegemonia de estudantes brancos nas instituições de ensino superior públicas onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos”. “Se torna ainda mais espantoso saber que em cursos de maior demanda como Medicina, Odontologia e Direito o percentual de alunos negros não ultrapassam os 26%, o que não é compatível com a população brasileira, onde os pretos e pardos são maioria.” “É possível observar um efeito semelhante quanto à renda, onde novamente os três cursos citados possuem grande número de alunos com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos, sendo que em relação a população total brasileira, essas pessoas têm uma representatividade menor do que 10%.”

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro, observamos, no modo de textualizar da aluna AN02, a presença de elementos ligados à compreensão/assimilação da diferença socioeconômica existente no novo perfil dos estudantes de graduação, juntamente com os possíveis jogos de poder inerentes ao

perfil procedentes do movimento/gesto de leitura que ela produz ao responder à questão acerca do que mais lhe chamou atenção no artigo científico durante sua leitura. Os elementos evidenciam marcação da diferença e da exclusão – o deixar de fora na Universidade, o que pode mostrar o seu não espanto frente a essa realidade.

A aluna AN02 vai se posicionando identitariamente à medida que escreve do seu lugar social e de dizer (fato de ser negra), marcando a inscrição de si no discurso, o que põe em evidência as representações vivenciadas sobre essas identificações de estar de fora da Universidade (por várias observações e reflexões já feitas no sentido/já tinha conhecimento de certa discrepância) para (des)vendar contradições presentes em formações sociais e ideológicas de que as instituições públicas de ensino superior acolhem os pobres: “onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos.”

Ao fazer uso de modalizadores discursivos, tais como adjetivos, advérbios e verbos, a aluna AN02, na posição de sujeito-leitor/escritor, vai manifestando sua apreciação acerca do discurso do autor e deixa pistas/marcas linguístico-discursivas de seu posicionamento, estabelecendo um diálogo com o autor, posto que percebe como ele vai tecendo considerações sobre o novo perfil de estudantes da graduação no país.

A aluna AN02 assume um ponto de vista, sendo estudante negra, representado no enunciado referente às relações entre características socioeconômicas concernentes à ascensão dos sujeitos brancos no Ensino Superior: *primeiramente, o fato de estarem interligadas algumas características analisadas* (etnia, renda familiar e escolaridade dos pais), o que mostra que uma grande fatia da população branca possui pais com ensino superior e, conseqüentemente, maior renda familiar.

Ao utilizar o modalizador adverbial (*primeiramente, o fato de*) a aluna AN02 inclui, no seu projeto de dizer, um marcador discursivo que pode ser a expressão de um saber carregado de valor afirmativo, ou seja, uma apreciação sua sobre a percepção das interferências de elementos socioeconômicos no acesso ao Ensino Superior, o que pode afirmar seu entendimento do jogo de poder relacionado com a exclusão socioeconômica, sociorracial e socioeducacional em nosso país.

Essa apreciação, produzida pelo emprego do modalizador adverbial, denota sua reação como aluna universitária iniciante (posição de sujeito-leitor/escritor) em relação ao que o autor textualiza no artigo.

Essa operação languageira elaborada por AN02 provavelmente está produzindo um efeito de sentido que denota objetividade diante da situação que foi percebida: “uma grande fatia da população branca possui pais com ensino superior e, conseqüentemente, maior renda

familiar.” Isso em contraposição à própria condição e o lugar social em que se encontra: aluna universitária, mulher negra, mãe, trabalhadora e que chega à Universidade aos 46 anos para iniciar sua graduação no curso, de Direito²⁴.

A contraposição em relação à escolaridade de pais brancos (ensino superior) com renda familiar elevada, contida no artigo científico percebida por AN02 (por ser mãe e negra, trabalhadora e pobre) pode ser flagrada pelo uso do adjetivo *grande* (que pode significar representativamente dimensões maiores do que o normal) e é confirmada pelo uso do advérbio modalizador *consequentemente*, posto que pode revelar como essa aluna, no lugar discursivo de sujeito leitor/escritor que faz sua escrita sobre o texto, apresenta mais uma vez sua avaliação, captando a diferença sobre os fatos sociais que são demarcados no artigo supracitado.

O uso do advérbio modalizador pode marcar a posição de atividade e agenciamento da leitura produzida pela aluna AN02 do seu lugar social de aluna, pois manifesta certa identificação com a voz do autor, sendo interpelada por essas informações referentes ao perfil do estudante de graduação.

O emprego de advérbios modalizadores e de adjetivos pela aluna AN02 é recorrente no seu modo de textualizar, o que é revelado pelo uso de recursos discursivos como um efeito de sentido utilizado conscientemente ou não por essa aluna para se posicionar frente ao atravessamento da voz do outro – autor do artigo (Prof. Dr. Ristoff), evidenciando, em seu processo de dialogar por meio dessa comunicação científica carregada de dados, asserções, gráficos, quadros socioeconômicos, relações, ponderações, afirmações.

Essa apreciação eajuizamento acerca da temática perpassa sua história de sujeito que inicia a vida universitária e começa a formação acadêmica em uma profissão cuja representação presume prestígio social, que é o curso do Direito, categorizado/discretizado pelo autor supracitado como curso de maior demanda, o que não lhe causa nenhum espanto pelo fato de ser negra e já ter refletido e sentido essa marca da diferença social.

A marca linguística apreendida no enunciado proferido por AN02 expressa pelo uso de adjetivos modalizadores qualificadores, tais como intrigante, gritante, pode demonstrar uma avaliação subjetiva engendrada pela aluna AN02 no momento em que escreve a respeito do que mais lhe chamou atenção no artigo, em razão de operar uma intensificação no substantivo para ofertar, por meio do modo de dizer, sua compreensão, realizada no trabalho de leitura, contrapalavras ao texto/autor.

²⁴ Os dados estão descritos no capítulo de Metodologia da tese, pois foram organizados a partir do instrumento de sondagem de aprendizagem intitulado: conhecendo os alunos do Direito. (APÊNDICE A)

Assim, o (re)conhecimento por essa aluna (AN02) da oposição entre grupos de estudantes que iniciam sua formação acadêmica, isto é, estudantes brancos inseridos em cursos de maior demanda em instituições públicas versus estudantes negros ou pardos, pobres, inseridos em cursos de menor demanda em instituições particulares, foi apreendido na sua leitura do artigo, bem como em sua história de estudante.

Outros excertos linguístico-discursivos que envolvem o uso de advérbios e adjetivos modalizadores são empregados pela aluna AN02 no seu dizer e se apresentam no enunciado: “O texto desmente completamente este equívoco: hegemonia de estudantes brancos nas instituições de ensino superior públicas onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos.”

Podemos flagrar, no enunciado, uma pista a respeito do que a aluna AN02 está se referindo como equívoco no tocante à afirmação anterior sobre o que vem a ser, (des)mentido: “... principalmente nas instituições de ensino superior públicas, onde na ideologia de muitos há mais alunos pobres do que ricos”.

A ideologia de muitos é desmentida no enunciado, o que nos possibilita a apreensão de marcas linguísticas de uma apropriação da voz do autor e pode servir para demarcar uma posição identitária de avaliação que não dá margem para dúvidas, sustentada pela aluna AN02 sobre o que ela considerou um fator intrigante. Por isso, o uso do advérbio no começo do enunciado: “O texto desmente completamente este equívoco...”, funciona, no momento, como algo que pode designar na percepção/interação da leitora com o texto-autor.

Essa avaliação que se revela no dizer, sustentada pelo uso do advérbio modalizador asseverativo completamente como um possível sentido afirmativo (no nível de certeza), pode des-velar um provável entrecruzamento do sujeito com a Formação Discursiva da Educação e da Ciência, uma vez que a aluna AN02 lê e tece considerações sobre seu trabalho com um artigo científico cuja assinatura é de um professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina e membro titular do Fórum Nacional de Educação (FNE).

O reconhecimento da assinatura do autor do artigo pode ser evidenciado no texto da aluna AN02, que apreende, mesmo que com certa ilusão, a autoridade científica do professor (lugar do saber dizer), representada em: “o texto desmente completamente”, o que nos dá a possibilidade de depreender o seu atrelamento a essa formação discursiva sinalizada no interdiscurso de maneira consciente ou inconsciente.

Outro conjunto de enunciados que podemos depreender no tocante ao uso de modalizadores adjetivos, advérbios e também no funcionamento da expressão (é - verbo ser) + adjetivo foram flagrados para confirmar que a aluna AN02 continua a se posicionar de

modo reflexivo em relação ao texto-autor, evidenciando a constatação de diferenças significativas presentes na análise do novo perfil do estudante de graduação brasileiro.

Essa avaliação pode ser identificada no trecho enunciado pela aluna AN02:

Quadro 27 - Um modo de textualizar do aluno AN02

Modo de textualizar de AN02

“Se torna ainda mais espantoso saber que em cursos de maior demanda como Medicina, Odontologia e Direito o percentual de alunos negros não ultrapassam os 26%, o que não é compatível com a população brasileira, onde os pretos e pardos são maioria. É possível observar um efeito semelhante quanto à renda, onde novamente os três cursos citados possuem grande número de alunos com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos, sendo que em relação a população total brasileira, essas pessoas têm uma representatividade menor do que 10%.” (AN02).

Fonte: dados da pesquisa.

A presença do adjetivo *espantoso* no enunciado pode revelar que sua constatação vem demarcada por um juízo de valor que denota um sentimento de estranheza (já reconhecida pela aluna AN02) diante de uma situação de não inserção de negros em cursos de alta demanda, o que é reforçado pela alusão ao significado de uma expressão numérica (percentual de alunos negros não ultrapassam 26%), sustentado pela expressão não é compatível com a população brasileira, onde os pretos e pardos são maioria.

A presença da expressão modalizadora é + adjetivo (não é compatível e é possível) se configura como pista linguística do mesmo modo que o uso do advérbio modalizador asseverativo *novamente* pode nos fornecer pistas linguísticas que apontam para uma posição de avaliação, como se a aluna AN02, enquanto leitora do artigo, assumisse um lugar de alguém que pode falar com certo (re)conhecimento dessa causa (discrepância da entrada de negros na universidade em cursos de Medicina, Odontologia e Direito), posto que, antes de empregar essas duas expressões modalizadoras, o adjetivo qualificador e o advérbio asseverativo, ela escreve: “Pelo fato de ser negrA e por várias observações e reflexões já feitas no sentido, inclusive em outros meios elitistas, não me espanta os dados, pois já tinha conhecimento de certa discrepância (embora não soubesse exatamente os números informados)”.

O substantivo “negrA” (é flagrado na escrita dessa aluna como uma palavra marcada: negrA), colocando em evidencia certo atravessamento do dizer do Outro sobre suas observações e reflexões a respeito do como ela vê/percebe e ajuíza o conteúdo discursivo do artigo científico.

A aluna AN02 deixa entrever, no seu modo de dizer, um posicionamento identitário

de alguém que se defrontou com dados postos no artigo pelo autor que não causam espanto (pelo fato de ser *negrA*), mas desvelam um impacto sobre seu “saber” (por várias observações e reflexões já feitas no sentido) frente aos números informados (embora não soubesse exatamente), uma vez que é interpelada pela voz do autor manifesta no enunciado pela marca linguística da heterogeneidade, ou seja, o uso de parênteses para marcar que o dizer do outro produziu um efeito em seu discurso.

Em síntese, podemos notar que o comentário produzido pela aluna AN02 é um modo de responder à pergunta feita pelo professor referente ao que ela pôde destacar do texto/discurso presente no artigo sobre o perfil dos estudantes da graduação no Brasil, o que revela representações de saberes em seu posicionamento identitário (CHARAUDEAU, 2015).

No modo de textualizar dessa aluna, que toma o posicionamento discursivo de um sujeito leitor/escritor, pode ser flagrado o emprego de modalizadores discursivos, tais como adjetivos qualificadores (intrigante, gritante, espantoso) de expressões com o verbo *ser* + adjetivo (*não é compatível, é possível*), de advérbios asseverativos na sequência: (*primeiramente, conseqüentemente, principalmente, completamente, exatamente, novamente*) e também pistas/marcas da voz/presença do Outro no dizer – palavras marcadas (*negrA*, uso de parênteses) – caracterizando saberes de crença (CHARAUDEAU, 2015). Isso pode sinalizar umajuizamento do sujeito acerca dos valores de atribuição/outorga ligados ao pensamento e comportamento que se tem do mundo, demarcando uma posição valorativa estrategicamente discursivizada/textualizada na/pela subjetividade do indivíduo no contexto socioeducacional.

A segunda questão proposta no exercício versa sobre as descobertas encontradas pelos alunos como sujeito leitores/escritores durante o seu processo de leitura. As respostas dadas pelos alunos do turno da manhã, AM01 e AM02, e do turno da noite, AN01 e AN02, foram agrupadas no quadro a seguir e apresentam um fio condutor que pode ser expresso no movimento dos alunos na posição de sujeito leitor/escritor, no tocante à sua percepção/observação quanto à diferença entre elementos relacionados às etnias (raças) e no que tange às condições socioeconômicas da entrada de estudantes na Universidade Brasileira:

Quadro 28 - Posicionamentos discursivos e identitários dos alunos AM01, AM02, AN01 e AN02

EM RELAÇÃO À ENTRADA NA UNIVERSIDADE
Percepção/olhar sobre as diferenças presentes nas identidades estudantis expressas no sistema de classificações do artigo científico – enunciados textualizados pelos alunos
AM01: “Há ainda uma iminente disparidade no que tange as classes econômicas nos matriculados no ensino superior no Brasil. No entanto, essa diferença vem diminuindo nas últimas décadas, com a implantação de medidas inclusivas e políticas de incentivo e facilitação ao estudante que deseja ingressar na universidade.”
AM02: “Todos os programas de Políticas Públicas inserem nas Universidades a real visão da sociedade brasileira, composta de brancos, pardos, negros e indígenas, subtraindo através da implementação da inclusão de cidadãos que antes não conseguiam acesso ao Ensino Superior. Por meio das análises apresentadas, pode-se concluir que negros e pardos concentram-se nas áreas de Humanas e por outro lado, ainda é presente poucos estudantes de baixa renda em cursos que a elite brasileira se encontra em maior quantidade, por exemplo, o curso de Medicina.”
AN01: “Descobri que a desigualdade social continua existindo e que estamos caminhando, ainda que devagar, para um processo de escolarização, e de inclusão. Embora, os programas sociais têm seus desafios, eles foram uma grande ferramenta de inclusão para a camada da população mais carente (no caso os negros). O texto é claro, quando pauta essa falta de estruturas históricas da maior parte da população negra”.
AN02: “Ao ler o artigo foi possível descobrir que o número de alunos de instituições de ensino superior pretos e pardos, embora ainda estejam longe de ser maioria, são maiores nas instituições privadas em comparação com as instituições públicas. Esse fato me causou surpresa”.

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro, podemos flagrar os posicionamentos discursivos e identitários dos sujeitos-leitores no que se refere à apreensão dessa diferença entre brancos, pardos, negros e indígenas, o que remete também à disparidade e desigualdade social, presentes na universidade brasileira no quesito escolha de cursos.

Temos, nos enunciados, pistas linguístico-discursivas que podem marcar a entreposição da voz do outro no texto/discurso dos alunos. Por meio das análises apresentadas, o texto é claro quando pauta essa falta de estruturas históricas da maior parte da população negra; os alunos de instituições de ensino superior pretos e pardos ainda estão longe de ser maioria, mas ainda estão presentes, mesmo que sejam poucos os estudantes de baixa renda em cursos que a elite brasileira domina.

O aluno, como sujeito leitor/escritor que toma um posicionamento discursivo e identitário de crítico por ver a diferença (no que tange às classes econômicas, os matriculados no ensino superior no Brasil), deixa entrever a partir da inscrição de si no seu texto (AN01): “[EU] Descobri que a desigualdade social continua) existindo e que estamos caminhando,

ainda que devagar, para um processo de escolarização, e de inclusão” percepções/representações de assimetrias em relação ao acesso aos bens sociais²⁵: “Embora, os programas sociais têm seus desafios, eles foram uma grande ferramenta de inclusão para a camada da população mais carente (no caso os negros). O texto é claro, quando pauta essa falta de estruturas históricas da maior parte da população negra”.

Os quatro alunos (AM01, AM02, AN01 e AN02) dizem, no seu processo de descoberta de situações a respeito da entrada na graduação no Brasil, que as marcas da presença do poder (Silva, 2013) ainda são fortes, mesmo com as políticas públicas de inclusão das minorias na Educação Superior nas últimas décadas.

Assim, com este modo de dizer, deixam entrever marcas linguístico-discursivas que constata/captam operações de incluir e excluir: “iminente disparidade das classes econômicas; inclusão de cidadãos que antes não conseguiam acesso ao Ensino Superior; os programas sociais têm seus desafios, eles foram uma grande ferramenta de inclusão para a camada da população mais carente (no caso os negros); número de alunos de instituições de ensino superior pretos e pardos, embora ainda estejam longe de ser maioria, são maiores nas instituições privadas em comparação com as instituições públicas”.

Afinal, nessa descoberta, podemos flagrar os posicionamentos discursivos e identitários dos alunos, sujeitos leitores/escritores, por meio da percepção de assimetrias significativas no campo universitário brasileiro, trazidas pelo jogo interlocutivo travado por eles entre o texto e o autor. Com isso, o sistema de classificação na cultura educacional superior é observado como fato que causa surpresa e às vezes nenhum espanto para uma aluna que está na faixa etária de 40 anos (AN02). Além disso, constata-se a concentração da elite em instituições públicas em cursos de alta demanda, como a Medicina, a localização de negros e pardos em instituições particulares e sua fixação em cursos de baixa demanda: na área das Ciências Humanas.

A respeito da questão de número 3, sobre o que a leitura do artigo científico supracitado faz o sujeito leitor pensar, podemos flagrar marcas linguísticas que possibilitam compreender que o sujeito vai percebendo como a diferença, a classificação e a apreensão de operações binárias são condições para a produção de sentidos no tocante às contraposições da entrada de estudantes na universidade brasileira. Por essa razão, organizamos um quadro que pode explicitar essas percepções/representações acerca das identidades dos estudantes universitários:

²⁵ Estamos nos referindo ao que Silva (2013, p. 81) aduz a respeito das afirmações da identidade e da enunciação da diferença em direção aos sistemas de classificação no que tange ao acesso aos bens sociais.

Quadro 29 - Modos de se posicionar e representar a identidade e a diferença presentes no artigo sobre o perfil do estudante de graduação no Brasil construídos pelos alunos na posição de sujeitos leitores/escritores

POSICIONAMENTOS IDENTITÁRIOS DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO
AM01 - O(S) SENTIDO(S) DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO
“É importante a inclusão de estudantes que vem do ensino médio para a universidade, visando qualificar a mão-de-obra das futuras gerações que povoarão o mercado, o que levará ao desenvolvimento econômico do país, estabelecendo um número maior de pessoas que atinjam a classe média ou algum nível socioeconômico mais elevado.”
AM02 - A ACENTUAÇÃO DAS DIFERENÇAS SOCIOECONÔMICAS E RACIAIS NO INGRESSO DE ESTUDANTES
“O artigo ressalta a questão que ainda há marcantes diferenças no tipo de curso e que estudante está cursando. Os cursos mais competitivos (Engenharias, Medicina, Odontologia, Direito, etc) tendem a ter menores percentuais de estudantes negros, e nos cursos de licenciatura e de baixa demanda (Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo) a representação percentual de negros é igual ou superior à sociedade. Dessa forma, o autor mostra que mesmo com o ingresso de políticas de inclusão ainda está presente a exclusão.”
AN01 - IDENTIFICAÇÃO COM A SITUAÇÃO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E PROJEÇÃO DE SUPERAÇÃO (RE – POSICIONAMENTO DO SUJEITO) AO ENTRAR PARA EM UM CURSO DE ALTA DEMANDA
“Como estudante negro, que notavelmente conforme o texto, me encaixo nas situações que foram citadas. Me faz pensar, em mudar as estatísticas, e quebrar essa quase regra, que se instalou sobre a população negra. Não quero ser mais um negro, que abandona o curso superior para entrar em uma estatística negativa. De uma forma geral, os programas sociais que contribuem para que essa população possam adentrar para dentro das universidades, teve uma papel importante para essa nova realidade da população, que até tempos atrás eram excluídas pela elite.”
AN02 - O SENTIDO DE INCLUIR VERSUS EXCLUIR NO ENSINO SUPERIOR
“O artigo me levou a refletir novamente sobre a grande importância das cotas e políticas de inclusão social nas instituições de ensino superior. Apesar das persistentes desproporções entre as taxas da população do país e as taxas da população ingressada no ensino superior no que diz respeito às etnias e condições financeiras, o quadro começou a ser modificado após implemento de forma mais ativa, das políticas de inclusão e cotas.”

Fonte: dados da pesquisa.

Flagramos, nos enunciados, que os quatros alunos produziram marcas linguístico-discursivas que revelam modos de se posicionar de um sujeito-leitor que entra em contato com o discurso do autor a respeito do processo referente a certa democratização do acesso ao ensino superior no nosso país. “De uma forma geral, os programas sociais que contribuem para que essa população possam adentrar para dentro das universidades, teve uma papel importante para essa nova realidade da população, que até tempos atrás eram excluídas pela elite”.

(AM01)

Além do mais, pôde-se perceber em que medida as políticas de inclusão podem alterar o perfil socioeconômico do estudante universitário brasileiro presente no artigo científico: “O artigo ressalta a questão que ainda há marcantes diferenças no tipo de curso e que estudante está cursando”; “O artigo me levou a refletir novamente sobre a grande importância das cotas e políticas de inclusão social nas instituições de ensino superior”.(AN01)

Os modos de se posicionar flagrados nos enunciados dos alunos são: o(s) sentido(s) das políticas de inclusão no ensino superior; a acentuação das diferenças socioeconômicas e raciais no ingresso de estudantes; a identificação com a situação de ingresso no ensino superior e projeção de superação (reposicionamento do sujeito) ao entrar em um curso de alta demanda e o sentido de incluir *versus* excluir no ensino superior.

Os escritos dos estudantes marcam o lugar social de onde falam²⁶ e, com isso, podemos entender que, quando o aluno AM01 escreve sobre o que o artigo o fez pensar (“É importante a inclusão de estudantes que vem do ensino médio para a universidade”), realiza um trabalho com a língua e deixa evidenciar um posicionamento identitário, posto que fala de um lugar social de aluno, sujeito-leitor de um artigo que se deixa impregnar pela voz de Severino(2007) e de Ristoff (2014). Portanto, (re)organiza-o nas relações com o autor do texto (com o outro), representando o seu objeto de dizer por meio dos modos de simbolizar e dar sentido ao discurso (FINA, 2006).

Sob este ponto de vista, as marcas linguísticas presentes na materialidade do texto do aluno AM01 – verbos (qualificar, povoar, estabelecer, atingir), substantivos (mercado, gerações) e advérbios (maior, mais) – nos possibilitam flagrar que o sujeito, ao dizer, revela um posicionamento de alguém em uma situação socioeconômica favorável, vez que ocupa o lugar de quem é oriundo da rede pública de ensino, na Educação Básica, com renda familiar de 9 salários mínimos, é da raça branca e atualmente é ingressante em um curso de alta demanda (Direito) em uma IES particular no turno da manhã e não trabalha (“...visando qualificar a mão-de-obra das futuras gerações que povoarão o mercado, o que levará ao desenvolvimento econômico do país, estabelecendo um número maior de pessoas que atinjam a classe média ou algum nível socioeconômico mais elevado”).

O aluno diz de um possível sentido das políticas de inclusão na Universidade como meio de produzir uma ascensão social de um outro: com menor poder aquisitivo como alguém que é notado e “vem do ensino médio para universidade, visando qualificar a mão-de-obra das futuras gerações que povoarão o mercado, o que levará ao desenvolvimento econômico do

²⁶ Os dados da sondagem de aprendizagem encontram-se nos anexos desta tese, registrando dados: caracterização dos alunos (cor, etnia, renda familiar) e seus dados escolares.

país,” e, em seguida, percebe que a(s) política(s) de inclusão vão: “estabelecendo um número maior de pessoas que atinjam a classe média ou algum nível socioeconômico mais elevado.”

Ademais é preciso considerar que o que nos interessa aqui é perceber discursivamente o lugar social do interlocutor, a partir do jogo interlocutivo que estabelece em seu trabalho de leitura com o autor e com o professor da disciplina, que lê o que ele escreve e, por essa razão, manifesta uma posição de que as políticas de inclusão na Universidade promovem a ascensão social dos sujeitos que não poderiam entrar em um curso superior. Sem a possibilidade (compensatória), a inclusão de estudantes não seria estabelecida, já que a função de incluir passa pela qualificação da mão-de-obra das futuras gerações que povoarão o mercado, em conformidade com o seu texto.

Com isso, o aluno AM01 deixa entrever que há uma desigualdade entre os que têm nível socioeconômico mais elevado e o que têm menos elevado, principalmente numa sociedade como a nossa, a brasileira, que somente nos últimos 14 anos veio organizando tardiamente políticas de inclusão na educação superior.

E mais, essa ideia de uma nova estratificação das futuras gerações que povoarão o mercado, escrito pelo aluno AM1, aluno branco, que não trabalha e atualmente só estuda, no turno da manhã, pode indicar e supor que os que serão inclusos se transformarão em um número maior de pessoas que atingirão a classe média ou algum nível socioeconômico mais elevado, posto que ganharão a identidade de qualificados, ajustando e compondo o grupo dos que têm curso superior tal qual ele almeja.

Essa marca linguístico-discursiva flagrada no enunciado proferido pelo aluno AM01 pode estar relacionada com a dinâmica de interação que ele estabeleceu com o texto/autor, se considerarmos o seu dizer dentro da ordem social na qual vive (ORLANDI, 2011), dado que des-venda/des-tampa a desigualdade na distribuição do conhecimento (saber – poder), assinando que não há partilha nessa organização e sim uma dis-posição socialmente hierarquizada, principalmente quando se trata do campo universitário em nosso país.

Por seu turno, a aluna AM02 nos dá pistas de que há uma questão importante no que diz respeito à acentuação das diferenças socioeconômicas e raciais no ingresso de estudantes no âmbito universitário, quando escreve que: “o autor mostra que mesmo com o ingresso de políticas de inclusão ainda está presente a exclusão”, para indicar que os negros não entram em cursos competitivos e acabam se inserindo nos cursos de baixa demanda.

O enunciado da aluna AM02 referente ao que o artigo lhe fez pensar pode mostrar uma percepção de marcas da presença do poder de incluir/excluir (SILVA, 2013) no tocante à representação do perfil/identidade estudantil na graduação: “ainda há marcantes diferenças no

tipo de curso e que estudante está cursando”. Isso revela que, mesmo com as políticas de inclusão, há classificações produzidas a partir do ponto de vista das identidades, que são específicas e, portanto, demarcam significativamente posições. No enunciado, notam-se sinais de operações binárias que atravessam o discurso: representação percentual de negros em cursos mais competitivos (menor) e menos competitivos (maior/superior).

Essas operações de incluir e excluir constituem atos de significação (SILVA, 2013) e podem revelar um não dito presente na materialidade linguística do dizer (o que indica o seu modo de pensar), posto que vêm do lugar social que a aluna AM02 fala como mulher, branca, estudante de Direito e que não trabalha. Dessa maneira, ela enuncia demarcações de fronteiras que ordenam o mundo social em que vivemos, representando assim os lugares sociais em que os estudantes se inserem: branco – estuda em curso de alta demanda: Engenharias, Medicina, Odontologia, Direito etc., curso que ela pertence; negro – estuda em curso de baixa demanda: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo.

Assim, o modo de pensar do sujeito-leitor refrata, sob o enquadre dos estudos culturais (SILVA, 2013²⁷), que não há apenas uma divisão de mundo, mas, pela língua(gem), há atribuição de valores, distribuição de privilégios – uns recebendo uma apreciação positiva e outros, uma apreciação negativa, demonstrada nos cursos superiores em que os estudantes ingressaram.

No dizer do aluno AN01, pode-se flagrar uma identificação subjetiva com a situação de ingresso no ensino superior e projeção de superação (reposicionamento do sujeito) ao entrar em um curso de alta demanda, quando diz: “Como estudante negro, que notavelmente conforme o texto, me encaixo nas situações que foram citadas. Me faz pensar, em mudar as estatísticas, e quebrar essa quase regra, que se instalou sobre a população negra.”

Ao registrar o seu modo de pensar, o aluno AN01 é interpelado pelo texto/autor, dado que produz uma asseveração sobre a voz do outro: notavelmente conforme o texto (uso de advérbio modalizador notavelmente), bem como o seu enquadramento em situações descritas não só do ponto de vista do artigo científico, mas do ponto de vista discursivo, uma vez que temos uma marca linguística de subjetividade no dizer com o uso de pronome pessoal: “[eu] Me encaixo nas situações que foram citadas”.

²⁷ Referimo-nos ao que Silva (2013) marca sobre o poder de definir linguisticamente as relações sociais que afetam as identidades, posto que nessas definições está sempre presente o poder. Por essa razão, a identidade e a diferença não carregam a ingenuidade e sim reflexos das posições e do lugar social e poder de quem diz.

A marca linguística pode nos oferecer uma pista de que ocorreu uma identificação quando o sujeito toma como suas as palavras da voz de outro, produzindo um efeito de evidências (o encaixe para si) nas situações que foram citadas pelo autor para manifestar uma posição de sujeito, mesmo que imaginária, de: “como estudante negro vai pensar em mudar as estatísticas e quebrar essa quase regra que se instalou sobre população negra.”

O aluno AN01 revela, em seu escrito, um posicionamento discursivo e identitário de um sujeito que percebe as demarcações de fronteiras, as relações de poder em um campo que é de exclusividade de brancos e, com isso, quer lutar para sair das estatísticas: “Não quero ser mais um negro, que abandona o curso superior para entrar em uma estatística negativa”. Dessa maneira, ele revela sinais de uma projeção de superação de uma situação de exclusão para uma de inclusão, já que está inserido em um curso de alta demanda como o curso de Direito sendo negro, oriundo de escola pública, estudante trabalhador que frequenta o turno noturno em uma IES particular.

Temos aqui nessa projeção discursiva do sujeito-leitor a expressão de um desejo de se movimentar nessas fronteiras identitárias: sair dessa condição de um estudante negro que encaixa em situação de desigualdade, mas que almeja quebrar regras para ultrapassar fronteiras quase intransponíveis na Universidade Brasileira, o que pode ser considerada uma tentativa de reposicionamento identitário do sujeito que se encontra no fronte do outro, associando-se a um sistema de representação móvel da identidade, como postula Silva (2013).

Ainda nessa direção, o aluno AN01 nos dá uma pista de que percebe as políticas de inclusão como uma forma de cruzamento de fronteiras no campo das identidades: “De uma forma geral, os programas sociais que contribuem para que essa população possam adentrar para dentro das universidades, teve um papel importante para essa nova realidade da população, que até tempos atrás eram excluídas pela elite.”

O cruzar fronteiras, expresso sob a perspectiva dos Estudos Culturais (SILVA, 2013²⁸), pode ser depreendido no modo dizer da aluna AN02, que credita aos programas sociais “um papel importante para essa nova realidade da população, que até tempos atrás eram excluídas pela elite”. Além disso, por ter ingressado no curso de Direito, deixa entrever um não dito: ser negro, trabalhador, pobre, que fez direito e venceu.

Ao escrever sobre o que o artigo lhe fez pensar, a aluna AN02 nos dá uma pista de

²⁸ Mencionamos a questão da instabilidade das identidades discutidas por Silva (2013), quando argumenta acerca do questionamento das oposições binárias como referência de poder para definir a identidade principalmente quando se refere ao processo de fixar identidades. Concordamos com o autor no sentido de que as identidades no contexto da contemporaneidade são amplamente móveis principalmente quando se trata das mudanças sociais, políticas, culturais, educacionais e de gênero.

que, em seu dizer, há indícios de sua percepção do sentido de incluir versus excluir no ensino superior, que pode ser flagrado na repetição e na ênfase da grande importância das cotas e das políticas de inclusão, no sentido de contribuir para a mudança no ingresso na universidade, o que continua desproporcional.

A aluna AN02 traz a voz do autor para marcar o sentido da exclusão quando diz: “Apesar das persistentes desproporções entre as taxas da população do país e as taxas da população ingressada no ensino superior no que diz respeito às etnias e condições financeiras.”

O uso do advérbio apesar pode ser uma marca linguística de um não dito que representa, do ponto de vista do discurso, um revés na expectativa do sujeito leitor/escritor de poder compreender que, mesmo sendo beneficiários das cotas, os negros ainda são minoria nas universidades do país. Além do que, a desigualdade socioeconômica, no tocante ao ingresso no Ensino Superior, ainda persiste para os negros, pobres, embora o quadro da exclusão tenha começado a modificar com a implementação das cotas.

Em síntese, os modos de se posicionar registrados pelos alunos como resposta à questão sobre o que o artigo lhes fez refletir, podem evidenciar um atravessamento da voz do autor nos dizeres que eles foram produzindo a respeito do processo de perceber, identificar diferenças relativas ao ingresso dos estudantes nos cursos de alta demanda, de maioria branca, e nos de baixa demanda, de maioria negra, para representar e reapresentar as tensões, os conflitos e as relações de poder que se interpenetram no campo do ensino superior brasileiro.

Os modos de se posicionar registrados pelos alunos vão possibilitando o desvelamento de marcantes diferenças no tipo de curso que estudante está cursando e, mesmo com o ingresso de políticas de inclusão, ainda está presente a exclusão. Tudo isso pode afetar/alterar e perpassar discursiva e ideologicamente as representações da(s) identidade(s) universitária(s) dos iniciantes em um curso como o Direito.

Na última questão, o professor da disciplina propõe a seguinte tarefa aos alunos: “Agora você está convidado a conversar com o autor do texto (Prof. Dr. Dilvo Ristoff) por meio da escrita de um *e-mail* contando a experiência de **ler, refletir e estudar** sobre o tema”.

A tarefa constituiu-se uma estratégia de interação entre os interlocutores (autor virtual – leitor real: aluno do primeiro período), num evento de leitura do artigo científico em tela, posto que teve por finalidade possibilitar a produção por parte do aluno (sujeito-leitor/escritor) de registro por escrito de sua experiência de leitura, reflexão e estudo no tocante ao novo perfil dos estudantes de graduação no *campus* brasileiro, temática discutida pelo autor do referido artigo.

Considerando que a leitura de um texto, no caso, de um artigo científico, é um evento complexo e fundamentado nos pressupostos da Análise do Discurso, especialmente, em Orlandi (2006 e 2012), nosso exame linguístico-discursivo dos *e-mails* dos 4 alunos que estão em análise nesta pesquisa se dará sob enquadre de flagrar o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) e também da posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem).

Os lugares, argumenta essa autora, se estabelecem em relação às forças constitutivas do processo polissêmico de significação da leitura, construídas no meio dessa formação discursiva universitária atravessada por formações sociais e ideológicas (ORLANDI, 2012).

Registramos os *e-mails* dos quatro alunos participantes da pesquisa para serem examinados:

Quadro 30 - *E-mails* endereçados ao autor do Artigo Científico
(continua)

<i>E-mails</i> produzidos por AM01, AM02, AN01 e AN02
<i>E-mail</i> 01: “O artigo científico me proporcionou uma leitura diferenciada, por mim nunca antes experimentada, com uma leitura mais extensa e detalhada, porém o uso intercalado de fontes e gráficos para corroborar as afirmações do autor foi interessante de se observar, o que qualifica ainda mais sua fala. Quanto ao tema, a política de inclusão social que vem sendo implantada no Brasil nas duas últimas décadas claramente diminuiu a disparidade racial e econômica nas faculdades do país, ainda que longe de atingir a meta de qualidade de ensino como universal, citado no texto, esse avanço deve ser reconhecido e celebrado, pois denota um crescimento na qualidade da mão-de-obra que será oferecida ao mercado, o que é bom de um ponto de vista econômico, e também, socialmente, implica em uma sociedade mais justa, com a redução do elitismo no ensino superior no país.” (AM01).
<i>E-mail</i> 02: “Boa tarde Prof. Dr. Dilvio Ristoff, Ao ler o texto de sua autoria “O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação” é perceptível ver com o questionário feito pelo ENADE, como as políticas podem alterar o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro. O Brasil começa a sair de um sistema de acesso apenas da elite brasileira, claramente mostrando quando destaca a evolução do número de IES de 1991 a 2012, crescimento de 171%. É evidente que as políticas mais recentes de inclusão de grupos historicamente excluídos da sociedade começam a alterar expressivamente o perfil de estudante de graduação. O campus brasileiro está a cada passo ganhando “mais cara de Brasil”. (AM02).
<i>E-mail</i> 03: “Boa tarde Prof. Dr. Dilvo, Queria muito te agradecer, por todas as informações passadas. Não sei se fico feliz ou desconfortável por todas as informações que observei no texto. Parece muito injusto essa desigualdade e falta de acesso a IES da população negra e carente. Me sinto impactado, e neste momento sinto um orgulho enorme por ser negro e por já está fazendo parte dessa estatística positiva. Continuo acreditando que o negro e as pessoas de baixa renda em si, só precisam de uma oportunidade. O texto foi bastante transparente, e além de me fazer refletir, sobre a

verdade dos problemas sociais e inclusão.” (AN01).

**Quadro 30 - *E-mails* endereçados ao autor do Artigo Científico
(conclusão)**

***E-mails* produzidos por AM01, AM02, AN01 e AN02**

E-mail 04: “ Prof. Ristoff, bom dia/boa tarde/boa noite! Venho por meio deste expressar o quanto foi útil e instigante a leitura do artigo “O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação” de sua autoria. O artigo levou-me a indagar: quanto tempo irá demorar para que possamos ter uma maior representatividade da população brasileira, em todas suas formas, no ensino superior? Suponho que será um processo um tanto quanto moroso, pois há séculos nos deparamos com os elitismos. Por fim, o artigo retrata muito bem a importância das políticas de inclusão social e as cotas para ingresso nas IES e IFES e acredito que deveria ser difundido em maior escala para que outras pessoas tenham conhecimento dessa importância. O artigo é bem claro em seus gráficos e retrata muito bem o que é vivido por nós, universitários.” (AN02).

Fonte: dados da pesquisa.

O nosso exame das marcas linguístico-discursivas flagradas nos e-mails produzidos pelos alunos em sua conversa com autor do artigo científico focalizará os seguintes modos: de referir ao autor do artigo – saudação e agradecimento; de ler o texto discurso; o lugar discursivo projetado ao sujeito leitor/escritor; o aluno na posição de sujeito leitor e escritor e, por fim os posicionamentos discursivos e identitários dos alunos – sujeitos leitores/escritores

Considerando mais uma vez as condições de produção propostas na última questão do exercício de leitura do artigo científico e, especialmente, que, no processo de ler, há um trabalho simbólico de produções de versões que demonstram relação com formações discursivas não de modo rígido, o texto se constitui a contrapartida do discurso e possibilitará os possíveis efeitos de sentidos entre os locutores, tal como nos afiança Orlandi (2012, p. 64-65).

Uma primeira marca linguístico-discursiva que escolhemos para o exame dos *e-mails* dos alunos endereçados ao autor do artigo científico está relacionada ao modo de se referir a ele. Flagramos, nos enunciados dos alunos AM02, AN01 e AN02, na posição de sujeitos leitores/escritores, marcas de referências que apontam para a menção de que o autor é notado do seu lugar de autoridade, expresso nas marcas de saudação: marcas de agradecimento no início e no final do *e-mail*: “Queria muito te agradecer...”, “Venho por meio deste expressar o quanto foi útil e instigante a leitura do artigo...”.

O modo de referir ao autor do artigo científico expresso no agradecimento no início e

no final do email pode indicar que há um reconhecimento e com isso a valorização de que o autor escreve do seu lugar de docente universitário pesquisador, produtor de artigos científicos, ou seja membro da comunidade universitária, já anunciado no protocolo de leitura.

A identificação que fazem sobre o seu lugar de saber pode revelar que é referenciado e percebido como alguém que possui um saber qualificado: “porém o uso intercalado de fontes e gráficos para corroborar as afirmações do autor foi interessante de se observar, o que qualifica ainda mais sua fala” (AM01).

O emprego do adjetivo *intercalado*, utilizado por AM01 para atribuir qualidade ao uso de fontes e gráficos, pode indicar que o sujeito leitor/escritor tece considerações, emitindo um juízo valorativo/apreciativo sobre o modo como se refere ao autor, detectando a sua habilidade de manejar as fontes e gráficos no seu texto/discurso, a fim de validar sua competência, qualificada nas informações.

Ainda nessa direção, no enunciado construído pelo aluno supradito, nota-se o emprego dos verbos corroborar, observar e qualificar, que podem demonstrar que o sujeito-leitor, ao escrever, deixa entremear os efeitos de autoridade e verdade projetados sobre o autor, isto é, apoia sua compreensão sustentado pelo modo como o autor maneja cientificamente essas fontes e dados na escritura do artigo científico em relação ao tema proferido.

Além disso, percebemos o estabelecimento de certa distância no tratamento com o autor, Professor Doutor, desvelando a formalidade/ritualidade do processo comunicativo e também certa assimetria nessa relação, posto que deixam entrever que ainda estão em outra posição no contexto e na comunidade discursiva, que é a acadêmico-científica: leem e escrevem como iniciantes no campo, assumindo assim possivelmente uma posição de reconhecimento do lugar de um professor universitário em relação ao autor do artigo.

Notamos que um aluno (AN01), ao construir seu enunciado, deixa aventar a posição de reconhecimento, uso do tratamento formal: “Boa tarde Prof. Dr. Dilvo”, mas também, quando escreve manifestando o ato de agradecimento, “*Queria muito te agradecer, por todas as informações passadas*”, procura estabelecer uma proximidade que pode ser notada pelo uso do advérbio muito, que tem a função de quantificar o seu querer (desejo) e também o uso de te (pronome pessoal), que pode indicar sua tentativa de aproximação com o autor em virtude da identificação com o conteúdo discutido no texto. “O texto foi bastante transparente, e além de me fazer refletir, sobre a verdade dos problemas sociais e inclusão”

Seguindo os passos de seu colega AN01, a aluna AN02 produz, no seu modo de textualizar, que se sentiu agraciada com as informações recebidas do autor em seu artigo:

“Venho por meio deste expressar o quanto foi útil e instigante a leitura do artigo “O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação” de sua autoria.”

Notamos que, no modo de escrever da aluna AN02, há posição que remete também a um reconhecimento do autor como aquele que, com suas informações e conhecimentos, instiga o saber e promove a produção de uma leitura profícua, denotando uma ação benéfica em relação ao conhecimento que ela, na posição de iniciante na esfera acadêmica, pode receber dessa leitura, ou seja, nessa condição de leitora do artigo, estabelece a condição relacional entre aquele que agradece e o que é o agradecido.

Na situação de saudar, de agradecer e de finalizar o *e-mail*, os alunos o fazem de maneira consciente ou inconsciente frente à projeção de uma leitura, mas, nas circunstâncias, inscrevem, por meio de seu projeto de dizer/escrever, posições de leitores/escritores que retribuem positivamente uma ação (ato de ler) com outra ação (ato de escrever).

Os alunos agradecem ao Professor Doutor (autor virtual do artigo científico) para sinalizar que houve uma interlocução entre sujeitos (autor do artigo e leitor) proporcionada pelas condições de produção do exercício nessa atividade de leitura e escrita. De tal atividade, decorreu certa benfeitoria: aprendizagem significativa: informações passadas, leitura útil e instigante, que merece, por parte do leitor, um registro de que ele a recebeu. Portanto, seu escrito pode ser lido como uma possível remuneração simbólica, especialmente, porque se trata de respostas produzidas para o último exercício sobre a compreensão leitora do artigo científico.

A ação de se referir ao autor do artigo pode demonstrar que os alunos, como sujeito leitores, ao escreverem desse modo, atestam, ao professor da disciplina, um sentimento de gratidão, evidenciando que se posicionaram como bons leitores e cumpridores da prática de leitura em tela, uma vez que perceberam relações de hierarquia na comunidade acadêmica que devem ser respeitadas. No entanto, nem por isso elas devem ser percebidas como impedimento para a construção de uma prática que os aproxima dos objetos do conhecimento na Universidade.

Uma outra marca linguística que será posta em exame está associada ao modo de ler o texto/discurso autor do texto científico, uma vez que defendemos, concordando com Orlandi (2012), que o texto é uma unidade de análise, ou seja, é uma peça que tem um jogo que possibilita a atividade de interpretação e do equívoco.

Por meio do exame das marcas linguístico-discursivas presentes na materialidade do texto escrito pelos alunos, advogamos que o sujeito do discurso não tem controle sobre a

maneira pela qual os sentidos da língua(gem) os atravessam e o constituem, principalmente por nós não sermos donos das palavras que proferimos e ou escrevemos (ORLANDI, 2003).

Ancorados nos postulados da Análise do Discurso, assumimos que toda essa situação de ler e escrever implica um já dito que coloca o dizer dos sujeitos em funcionamento no discurso e na ideologia (Orlandi, 2003, 2012), visto que sinalizam modos de leitura que apontam para uma apreensão do autor a partir de pontos de vista do enunciador, na perspectiva de falante/escritor.

Em nossos dados, observamos, a partir de marcas linguísticas deixadas no *e-mail* endereçado ao Prof. Ristoff, que, nessa apreensão, os alunos se projetam para ocupar uma posição discursiva daquele que escreve acerca do que leu do texto/discurso (o artigo científico requerido pelo professor da disciplina para a execução do exercício de leitura). Desse modo, enunciam como apresentam o autor cujo texto foi lido: “O artigo científico me proporcionou uma leitura diferenciada, por mim nunca antes experimentada, com uma leitura mais extensa e detalhada (AM01) O texto foi bastante transparente, e além de me fazer refletir, sobre a verdade dos problemas sociais e inclusão.” (AN01) O artigo é bem claro em seus gráficos e retrata muito bem o que é vivido por nós, universitários.” (AN02).

A apresentação do autor cujo texto leem é projetada pelos alunos no seu modo de escrever/dizer e pode ser identificada a partir de versões de um autor competente que discute assuntos que os levaram a reflexão: “...e além de me fazer refletir, sobre a verdade dos problemas sociais e inclusão.”, capaz de impulsionar ações no sujeito leitor; “me proporcionou uma leitura diferenciada”. Por esse motivo, evoca nele diferentes pontos de vista e ações com os quais tem de corresponder: “ e retrata muito bem o que é vivido por nós, universitários”.

Cabe ressaltar que flagramos, no modo de escrever da aluna AM02, uma projeção em relação ao autor do artigo, posto que ele é percebido como alguém que produz conhecimento científico acerca de um perfil dos estudantes do ensino superior brasileiro de um modo que a faz perceber alterações significativas em um quadro da realidade educacional do país quase imutável.

Com essa projeção, a aluna AM02 evidencia que ela, como leitora do artigo, consegue notar o autor anuncia mudanças em relação ao processo lento, mas progressivo, da entrada de estudantes de uma determinada classe social que durante muito tempo fica fora da Universidade: “O Brasil começa a sair de um sistema de acesso apenas da elite brasileira”.

O aluno AN01 também demonstra, no seu modo de textualizar, a projeção que faz em direção autor do artigo, quando enuncia que: “Não sei se fico feliz ou desconfortável por

todas as informações que observei no texto. Me sinto impactado, e neste momento sinto um orgulho enorme por ser negro e por já está fazendo parte dessa estatística positiva. Parece muito injusto essa desigualdade e falta de acesso a IES da população negra e carente.”

Essa situação de ambivalência vivida pelo aluno (Não sei se fico feliz ou desconfortável por todas as informações que observei no texto) o faz, na posição de leitor, aproximar-se da realidade por meio de um movimento de identificação que se estabelece nessa relação com o escritor do texto: “Me sinto impactado (uso do pronome pessoal e do verbo sentir na primeira pessoa) [...] sinto um orgulho de ser negro (uso novamente do verbo na primeira pessoa e do infinitivo de ser), para mostrar um processo de reconhecimento de sua condição étnica e também a sua entrada no cenário da universidade brasileira: “sinto um orgulho enorme por ser negro e por já está fazendo parte dessa estatística positiva”.

Essa percepção construída no seu projeto de dizer pode revelar como o sujeito-leitor entende e percebe que o autor está apresentando uma posição ideológica a respeito da entrada de estudantes negros no campo universitário brasileiro: “Parece muito injusto essa desigualdade e falta de acesso a IES da população negra e carente”.

O adjetivo *injusto* antecedido pelo advérbio intensificador *muito* pode ser uma das marcas linguísticas reveladoras de que o aluno AN01 apreendeu a posição do autor no campo ideológico, uma vez que estamos defendendo, em nossa pesquisa, a posição expressa no pensamento bakhtiniano de que não há neutralidade nas palavras, que toda palavra é ideológica e que a utilização da língua(gem) está relacionada a essa evolução ideológica da palavra.

A palavra pode ser flagrada como um elemento disparador de sentido para se compreender a posição ideológica, pois se liga à desigualdade e à falta de acesso para deflagrar o aspecto de fechamento de fronteiras para essa população na Universidade.

No modo de escrever da aluna AN02, pode-se notar que o autor do artigo é posto na posição daquele que propicia indagação, levantamento de hipótese e suposição ao sujeito-leitor: “O artigo levou-me a indagar: quanto tempo irá demorar para que possamos ter uma maior representatividade da população brasileira, em todas suas formas, no ensino superior? Suponho que será um processo um tanto quanto moroso, pois há séculos nos deparamos com os elitismos.”

Na mesma direção de seus outros colegas, essa aluna deixa uma marca linguística de que lê o autor sob a perspectiva de que ele é alguém que ocupa a posição de um promotor da leitura, no sentido de oportunizar a ela, na condição de leitora do artigo, uma reflexão a respeito da representatividade dos negros nos lugares de poder, ou seja, sua participação

efetiva em cursos de alta demanda na educação superior brasileira.

A aluna toma o posicionamento discursivo de alguém que se envolve com este processo de ler e estudar um artigo científico com essa relevância político-pedagógica, pois consegue fazer pergunta acerca da morosidade da entrada de uma classe, que foi e ainda é excluída da escolarização de nível superior em nosso país. Em nosso modo de examinar essa pergunta, entendemos que AN02 vai assumindo um papel de protagonista desde muito cedo, já no início de sua graduação em Direito.

Percebemos uma marca linguística que pode indicar uma identificação de AN02, já que ela se vê no que o autor demonstra no seu artigo: o verbo poder, empregado com o sentido de ser capaz e ter força, denota sua posição e sua condição social, como pertencente à etnia negra, inserida em um curso de alta representatividade, como é o de Direito, dado que é expresso em sua indagação: “quanto tempo irá demorar para que possamos ter uma maior representatividade da população brasileira, em todas suas formas, no ensino superior?”

O emprego dos verbos demorar (no sentido de causar atraso) e poder (nos sentidos de ser capaz e de ter força) podem desvelar também que essa aluna percebe a desigualdade em relação ao acesso dessa parte da população brasileira no lugar de poder-saber, porque o modo de perguntar reforça, por meio do uso do advérbio quanto tempo, o quão grande é a distância do processo de cruzar essas fronteiras.

No enunciado registrado por AN02: “Suponho que será um processo um tanto quanto moroso, pois há séculos nos deparamos com os elitismos.”, percebemos a suposição dela na condição de leitora, que produz um efeito de sentido nessa leitura, pois fala/escreve a partir de lugar social, uma vez que é negra e estudante de Direito, registrando sua percepção em direção à morosidade do processo de diminuição dos elitismos educacionais em nosso país, marcado no tempo e em um espaço histórico.

Dando prosseguimento ao nosso exame em relação ao que se encontra escrito nos e-mails para o autor, flagramos que os quatro alunos, em sua escrita, dizem a respeito do reconhecimento de um lugar discursivo do autor do artigo projetado por eles, sujeitos leitores/escritores, que pode evidenciar certa especialidade e particularidade nunca antes experimentada nessa leitura do artigo, salientando que, no texto, a construção do dizer do autor – lugar discursivo – expressa o dizer enunciado de um lugar a partir de interações verbais entre o locutor e um interlocutor em um lugar correlato (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014).

O lugar discursivo do autor foi evidenciado pelos alunos como bastante transparente, como retrato de vivências já experienciadas por eles, universitários, tais quais se apresentam

em:

i) “O artigo científico me proporcionou uma leitura diferenciada, por mim nunca antes experimentada...” (AM01).

ii) “O texto foi bastante transparente, e além de me fazer refletir, sobre a verdade dos problemas sociais e inclusão.” (AN01).

iii) “Ao ler o texto de sua autoria “O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação” é perceptível ver...” (AM02).

iv) “O artigo é bem claro em seus gráficos e retrata muito bem o que é vivido por nós, universitários.” (AN02).

Os alunos supraditos assumem uma posição discursiva de certificação do dizer do Outro (o autor é colocado projetivamente em um lugar discursivo do expert, do ilustrado) e, por isso, tomam os dizeres/escritos como um diagnóstico da situação da educação universitária, no âmbito da graduação, constatada pelo autor (leitura diferenciada) como algo que tem força para registrar o cerne da questão que esta diagnose evoca (o texto... fez-me refletir a verdade dos problemas sociais).

Ademais, podemos identificar, no enunciado produzido por AM02, marcas linguístico-discursivas que provavelmente denotam que o sujeito leitor, ao escrever, usa advérbios como claramente e socialmente para produzir uma apreciação com caráter de assertividade em relação ao tema das políticas de inclusão, a partir da interpretação apreendida do lugar discursivo de autor:

Quadro 31 – Modo de textualizar do aluno AM02

O modo de textualizar de AM02

“Quanto ao tema, a política de inclusão social que vem sendo implantada no Brasil nas duas últimas décadas claramente diminuiu a disparidade racial e econômica nas faculdades do país... citado no texto, esse avanço deve ser reconhecido e celebrado, pois denota um crescimento na qualidade da mão-de-obra que será oferecida ao mercado, o que é bom de um ponto de vista econômico, e também, socialmente, implica em uma sociedade mais justa, com a redução do elitismo no ensino superior no país.” (AM01).

Fonte: dados da pesquisa.

O uso de claramente, historicamente, expressivamente em relação ao acesso ao ensino superior também é empregado para apreciar essa situação: “O Brasil começa a sair de um sistema de acesso apenas da elite brasileira, claramente mostrando quando destaca a evolução do número de IES de 1991 a 2012, crescimento de 171%. É evidente que as políticas mais

recentes de inclusão de grupos historicamente excluídos da sociedade começam a alterar expressivamente o perfil de estudante de graduação. O campus brasileiro está a cada passo ganhando “mais cara de Brasil”. (AM02).

O emprego dos advérbios já citados denota, de maneira polissêmica, uma possível apreciação/avaliação do sujeito leitor/escritor para desvelar projeções que podem ser expressas de modo consciente ou não, assumidas pelo aluno na condição de sujeito leitor/escritor, de alguém que adere ao conhecimento enunciado pelo autor do artigo (apreendido como alguém que tem o saber).

Essa adesão se estabelece no sentido de assimilar o seu valor informativo do texto construído pelo autor (claramente diminuiu, claramente mostrando, socialmente implica) e também de alguém que avalia e se afilia ideologicamente ao conteúdo proposicional disposto pelo autor (historicamente excluídos, começam a alterar expressivamente o perfil de estudante de graduação), posto que o artigo se constitui em um recorte de uma pesquisa científica produzida pelo pesquisador, professor doutor, acerca do perfil dos estudantes da graduação nos últimos 20 anos no país.

Por conseguinte, capturamos, nos modos de textualizar, certa convicção trazida pelo sujeito-leitor/escritor em seu comentário – via produção textual do e-mail para o Prof. Dilvo Ristoff – de que o discurso do outro e o seu registo via artigo científico pode alterar realidades, mudar perfil e cambiar disparidades no acesso ao Ensino Superior Brasileiro.

Todo o modo de textualizar dos alunos se processa no sentido de identificar, com o saber que foi partilhado, o autor como um sujeito que conhece e sabe manejar com a língua(gem) científica (referência ao uso de gráficos, de fontes que embasam e qualificam o seu discurso), que podem revelar assertividade acerca do fenômeno estudado no artigo científico, tal como já examinado anteriormente.

Os alunos projetam um lugar discursivo de autor, posto que o leem como alguém que possui posições identitárias de poder, autoridade e autenticidade e também como alguém em que se pode confiar, reconhecer, tal qual um exemplo a ser seguido e acompanhar, pois já tem passagem para pertencer ao campo universitário: o autor é professor universitário, assessor do MEC, tem doutoramento na área de educação.

A respeito de todos os exemplos trazidos aqui nessa parte do nosso exame da materialidade linguístico-discursiva dos dados capturados por nós nas respostas do exercício de número 02, vale a pena sinalizar que as referências à cientificidade e sua importância, a função da pesquisa no contexto universitário evidenciadas pelos alunos leitores do artigo científico, debutantes no ensino universitário, apontam majoritariamente para representação

de que a ciência, seus atores, sua produção (no caso em tela, o autor-pesquisador especialista e o artigo científico assinado por ele - autoria).

Os sujeitos-leitores/escritores representam uma imagem de um autor que tem uma função de poder contribuir com a atitude reflexiva do leitor, de causar sentimentos e, com isso, ser visto como alguém que tem responsabilidade com a informação que circula na esfera acadêmica. Por isso, podem aceitar suas informações e seu conhecimento como alguém nessa condição de leitor escritor de um artigo que, em princípio, acolhe o autor (virtual) como um estudioso do assunto, uma vez que defendemos e assumimos no exame, em conformidade com Orlandi (2012, p. 15): “Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (a compreensão) também é regulada”.

Para finalizar nosso exame em relação aos dados produzidos no exercício de leitura, flagramos como os sujeitos, na prática de leitura do artigo científico, assumem posicionamentos discursivos de modo sempre dinâmico, plástico, versátil, na relação que estabelecem consigo mesmo, com os outros e com o mundo, frente às posições identitárias que ocupam, ora como aluno, ora como leitor/escritor, para, no jogo interlocutivo, revelar posicionamentos identitários no movimento de responder, por meio da escrita, à atividade didático-pedagógica proposta pelo professor da disciplina.

No enunciado construído na resposta do aluno AM01, flagramos um posicionamento identitário que, certamente, se deixa refletir no trabalho de interpretação dessa leitura registrada em sua resposta, quando ocupa a posição daquele que foi levado a ler de uma maneira nunca antes experimentada, posto que pôde observar dados sobre a política de inclusão educacional na temática conduzida pelo autor na escritura do texto: “...reconhece de maneira clara diminuição da disparidade racial e econômica nas faculdades do país e celebra de maneira denotativa um crescimento na qualidade da mão-de-obra que será oferecida ao mercado, o que é bom de um ponto de vista econômico e socialmente, implica em uma sociedade mais justa, com a redução do elitismo no ensino superior no país.”.

Percebemos que há, no enunciado supracitado, um dizer mostrado no modo de escrever do aluno AM01, de um aluno leitor/escritor que representa, nas relações com o outro (autor virtual) e com o seu objeto de dizer (respostas ao exercício), um modo de significar discursivamente o reconhecimento da fala de um pesquisador da esfera universitária “reconhece de maneira clara diminuição da disparidade racial e econômica nas faculdades do país...”

O sujeito leitor, na produção textual, diz de si marcando sua singularidade a partir dos

lugares enunciativos e dos modos como o encena, ora eu, ora nós, já que os posicionamentos identitários são construções discursivas que colocam em evidência a plasticidade da identidade e a movência do sujeito no discurso, uma vez que, no e-mail produzido pelo aluno AN01, pode-se flagrar a inserção do aluno na esfera universitária por se identificar com os dados apresentados no artigo e se pôr como parte constituinte dessa situação de desigualdade no país em relação ao acesso de negros, estudantes trabalhadores e bolsistas do PROUNI.

Percebemos coincidências com o posicionamento identitário do aluno AN01 e com o final do e-mail produzido pela aluna AN02, sob a perspectiva do *nós*, quando deixam pistas de que o discurso do autor pode oportunizar o levantamento de indagações e suposições no tocante à ascensão representativa da população negra no cenário educacional brasileiro. Este posicionamento enunciativo que ambos utilizam pode nos identificar o reconhecimento e a construção, no seu projeto de dizer, de um alinhamento com essa camada social e étnica do país que sempre viveu à margem dos direitos fundamentais para a efetivação de sua cidadania.

Flagramos uma identificação com o *nós*: *“O artigo é bem claro em seus gráficos e retrata muito bem o que é vivido por nós, universitários.”* A aluna também mostra sua singularidade no processo de identificação, sob a perspectiva do eu, de compreender a importância das políticas de inclusão em relação ao acesso de negros na Universidade, uma vez que é parte constituinte dessa política: *“[eu] acredito que deveria ser difundido em maior escala para que outras pessoas tenham conhecimento dessa importância”*. Dá ênfase, então, em sua própria experiência de ter adentrado no *campus* universitário brasileiro como um sujeito que conquistou seu direito de acesso à educação como cidadã desta nação, a qual, ao longo de sua história, negligenciou e negligencia o cuidado com essa camada social da população.

4.4 Análise Linguístico-Discursiva de posicionamentos identitários de alunos do curso de Direito presentes no Gênero Carta

Neste tópico, iremos empreender um exame linguístico-discursivo de cartas redigidas pelos alunos AM01, AM02, AN01 e AN02, em situação de avaliação, a fim de flagrar, por meio de pistas linguístico-discursivas, os seus posicionamentos identitários a respeito de uma candidatura para a participação em uma equipe de pesquisadores coordenados pela personagem Sofia.

Passemos ao exame das quatro cartas e, para tal intento, tomamos, como uma primeira marca linguística-discursiva dessa análise, a saudação inicial feita à Sofia. Nessa saudação,

para o grupo de alunos, a personagem em questão é referida, no vocativo, como *Prezada Sofia*, o que pode revelar certa formalidade do sujeito-escriptor em direção a quem vai escrever, posto que tem conhecimento e sabe de sua interlocutora: a personagem do filme, a coordenadora do grupo de pesquisa, aquela que vai avaliar e escolher o novo membro participante do grupo de pesquisadores.

Percebemos que, no modo de escrever dos alunos, há uma saudação formal à Sofia e, no exórdio da carta, deixam entrever inscrições de si que podem ser flagradas em marcas linguísticas que vão se revelar sua posição de alguém digno de preencher a vaga:

Quadro 32 – Início da Carta

EXÓRDIO DA CARTA À SOFIA ESCRITA POR AM01

Prezada Sofia,

“É com muito entusiasmo que venho me candidatar para ocupar esta vaga na equipe e ter a oportunidade de compartilhar experiências obtidas no curso de Direito, na matéria de metodologia do trabalho científico, principalmente se tratando de pesquisa, ensino e extensão”.

Fonte: dados da pesquisa.

No texto de AM01, podemos flagrar que o estudante fala de si, marcando uma singularidade, por meio do uso dos pronomes pessoais, a partir da interlocução de um eu que se põe na condição de candidato capaz, competente: que assume um lugar discursivo no processo de preenchimento de uma vaga em um grupo de pesquisa (leu venho me candidatar), que expressa essa competência na interlocução com um outro (Sofia).

O aluno demonstra, na cena de enunciar, um modo identitário revelado na assunção da posição de alguém que, no seu projeto de dizer/escrever, traz, na sua bagagem, experiências para compartilhar: “ter a oportunidade de compartilhar experiências obtidas no curso de Direito”, já se inscrevendo na perspectiva de um nós, deixando entrever para o outro que traz experiência obtidas no curso de Direito.

O aluno AM01, no lugar discursivo de candidato à vaga para integrar a equipe de pesquisadores, especifica qual é a qualidade do volume que transporta: “experiências obtidas [...] na matéria de metodologia do trabalho científico, principalmente se tratando de pesquisa, ensino e extensão”.

O volume que é revelado no seu modo de escrever (“experiências obtidas no curso de Direito”) pode ser uma pista de um posicionamento discursivo e identitário firmado em sua condição de estudante universitário, dado que faz referência à um tripé que é considerado

fator articulador e característico do ensino universitário: pesquisa, ensino e extensão (“principalmente se tratando de pesquisa, ensino e extensão”).

No caso, o uso de um advérbio qualificador – principalmente – manifesta a intenção do aluno em enfatizar a importância dos pilares que compõem a formação universitária, de modo a evidenciar um movimento de pertença em direção à comunidade universitária, pois já cursou uma disciplina que permitiu o contato com os elementos próprios das funções essenciais do trabalho universitário.

Na carta escrita pela aluna AM02, apresentamos o seguinte exórdio:

Quadro 33 – Início da Carta

EXÓRDIO DA CARTA À SOFIA ESCRITA POR AM02

Prezada Sofia,
 “Meu nome é C..., tenho 18anos e sou estudante do curso de Direito da ... Confesso-lhe que fiquei muito feliz quando recebi o convite para participar deste processo seletivo, e por meio desta carta venho demonstrar o meu interesse e aptidão para integrar a equipe de trabalho de pesquisa coordenado por você.”

Fonte: dados da pesquisa.

No exórdio construído pela aluna AM02 – “Meu nome é C..., tenho 18anos e [eu] sou estudante do curso de Direito da ...” –, o modo de apresentação da aluna deixa entrever para sua interlocutora de que lugar discursivo ela fala ([eu] confesso-lhe que fiquei muito feliz...). Com isso, vai sinalizado, numa relação interativa com Sofia – pesquisadora que irá escolher um novo membro para sua equipe de pesquisa, sob o ponto de vista da dialogia com alteridade, demarcando uma proximidade em direção à sua avaliadora: “Confesso-lhe que fiquei muito feliz quando recebi o convite para participar deste processo seletivo”.

O uso do verbo confessar, no sentido de admitir e reconhecer, presente no enunciado anterior, junto aos verbos ficar e receber, acompanhando a sequência do modo de textualizar da aluna AM02, em primeira pessoa no modo indicativo (“[eu] fiquei... quando [eu] recebi...”), pode denotar uma atitude de uma aluna-escritora que assume um posicionamento identitário como candidata que se dispõe, no lugar de convidada, a disputar a vaga: “recebi o convite para participar deste processo seletivo”.

Com isso, a aluna AM02, ao se enunciar como a convidada, assume um posicionamento no discurso de alguém que negocia com a voz que vem do professor da disciplina (produtor da proposta de escrita da carta – voz de uma autoridade: “Você, como

estudante universitário, foi convidado para participar de um processo seletivo...”), e se mostra preparada para enfrentar a disputa da vaga.

Essa negociação diz respeito a uma condição subjetiva, mas que recebe marcas da subjetividade de um outro (professor), com o qual fez interlocução anterior, posto que evidencia o seu desejo e desvela a expressão de confiança em ocupar o cargo, que já se manifesta no enunciado subsequente e que ganha força significativa. Destarte, demarca-se a posição de um sujeito que se inscreve na atividade de modo seguro: “[eu]venho demonstrar o meu interesse e aptidão para integrar a equipe de trabalho de pesquisa coordenadora por você.” Tudo isso pode ser evidenciado como um modo de escrever/dizer e demonstrar no jogo que passa a ser estabelecido com uma avaliadora que certificará ou não sua entrada no grupo de pesquisa.

A aluna AM02 deixa mais evidência de sua confiança, na disputa da vaga de membro do grupo, quando emprega os substantivos interesse e aptidão como condição pela qual pode ser escolhida para integrar a equipe de trabalho de pesquisa. Ao fazer sua projeção para a entrada na equipe de pesquisa, usa o pronome pessoal (você), deixando entrever uma tentativa de se aproximar de Sofia e estabelecer com ela um jogo interlocutivo de relação de familiaridade/intimidade: eu (estudante universitária), a convidada para participar do processo seletivo, busco aproximar-me da coordenadora do grupo, a qual chamo de você para negociar nessa relação um lugar para ser vista, ou seja, ser reconhecida no campo de disputa de uma vaga em um grupo de pesquisa como alguém digno de ser um de seus integrantes.

Continuando nossa análise, temos o exórdio da carta de AN01, que se construiu do seguinte modo:

Quadro 34 – Início da Carta

EXÓRDIO DA CARTA À SOFIA ESCRITA POR AN01

Prezada Sofia,

“Por meio desta carta venho abrir a discussão referente a vaga em sua equipe de trabalho de pesquisadores. Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho, pois ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados.”

Fonte: dados de pesquisa.

Podemos flagrar, no modo de escrever do aluno AN01, a posição de um aluno-escritor que inicia a carta de maneira formal: “Por meio desta carta [eu] venho abrir a discussão referente a vaga...” Ele marca o lugar de sua subjetividade no discurso como aquele que quer entrar em conversa com a avaliadora já assinalando uma posição de hierarquia no jogo

interlocutivo (ele de um lado: o candidato e ela de outro: a avaliadora que tem o poder de escolha), evidenciando uma relação de hierarquia e de argumentar sobre a possibilidade de ser escolhido como pesquisador: “...abrir a discussão referente a vaga em sua equipe de trabalho de pesquisadores... e também de fazer uma passagem de um posicionamento identitário para outro: de estudante universitário para integrante de um grupo de pesquisadores “... ser selecionado para o seu grupo de trabalho, pois ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados.”

Em seguida, o aluno AN01 produz um enunciado que confirma a revelação de sua percepção de hierarquia em relação avaliadora no que diz respeito à discussão que quer começar: “Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho”.

Com o uso do verbo ser no modo condicional, ele se antepõe na disputa como aquele que quer ganhar do outro o lugar pela gratuidade. Há um vestígio/rastro presente no seu modo de escrever/dizer que pode indicar sua submissão (imensa gratidão ser selecionado) em relação ao grupo de pesquisadores e da avaliadora, mas logo é reorganizado em seu enunciado, o que pode sinalizar um reposicionamento em direção à atribuição e qualidades para estar nessa seleção: “[...] ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados”.

O exórdio da aluna AN02 se apresenta do seguinte modo:

Quadro 35 – Início da Carta

EXÓRDIO DA CARTA À SOFIA ESCRITA POR AN02

Prezada Sofia,

“Estou cursando o 1º. Período do curso de Direito na ..., venho consultá-la sobre a possibilidade de integrar a sua equipe de pesquisa, tendo em vista que nesse semestre na disciplina de Metodologia do Trabalho científico, orientada pelo Professor RFB²⁹, participei juntamente com o meu grupo sobre o trabalho científico e relação entre o ensino e extensão.

Fonte: dados da pesquisa.

No enunciado proferido pela aluna AN02, podemos capturar que, ao se apresentar como candidata à vaga no grupo de pesquisadores, a aluna, em seu projeto de dizer/escrever, escreve como alguém que fala a partir de sua condição (uso do verbo estar) de estudante universitária, pois se posiciona como aluna do primeiro período de seu curso, na instituição a

²⁹ No contexto, a escritura do nome completo do Professor abreviado está em consonância com as recomendações da Resolução 466/12 do CONEP.

qual pertence: “[Eu] Estou cursando o 1º. Período do curso de Direito na ...”.

Em seguida, a aluna se apresenta para a avaliadora assumindo um posicionamento identitário de alguém que vai fazer uma consulta sobre a possibilidade de ocupar a vaga para fazer parte do grupo de Sofia: “[eu] venho consultá-la sobre a possibilidade de integrar a sua equipe de pesquisa, [...]”.

Os posicionamentos identitários construídos pelos alunos na introdução da carta à Sofia revelam a experiência de letramento acadêmico vivenciada pelos alunos por meio de práticas discursivas de leitura e escrita no período de um semestre letivo na Universidade. Lembramos aqui que a atividade didático-pedagógica se refere a uma avaliação final de todo o processo ensino-aprendizagem construído em parceria com o professor da disciplina de MTC.

Os alunos, ao se posicionarem para a avaliadora, em sua escrita, deixam marcas linguístico-discursivas de sujeitos que dizem significativamente do seu trabalho com as práticas discursivas, que é um trabalho com a língua(gem), e, ao se apresentarem como candidatos, evidenciam elementos que se relacionam com possíveis indícios reveladores de seus posicionamentos identitários posto que marcam: sua identidade pessoal (meu nome é C... tenho 18 anos), sua identidade social (sou estudante do curso de Direito da ..., Estou cursando o 1º. Período do curso de Direito na ...), sua identidade psicológica, (Confesso-lhe que fiquei muito feliz quando recebi o convite para participar deste processo seletivo, e por meio desta carta venho demonstrar o meu interesse e aptidão para integrar a equipe de trabalho de pesquisa coordenadora por você), marcando, em seu dizer, alguma coisa ou algo que estão assumindo lugares, ou seja, tomando posições.

Destarte, de modo sistemático, tal qual aduz Fina (2006), vão se remetendo a sinais, traços e insígnias daquele que escreve e deixa sua marca identitária no que produz, uma vez que no gênero se põe em interlocução e interação com a coordenadora responsável pelo grupo de pesquisa.

Percebemos um movimento representado no projeto de dizer/escrever dos quatro alunos, escritos já no início da carta de candidatura a uma vaga para integrar o grupo de pesquisa de Sofia, que oscilam de posicionamentos e de movimentos identitários inicializados por uma posição proativa (alguém que traz na bagagem experiências e tem aptidão e interesse) e por outra posição que vem carregada de necessidade de reconhecimento (alguém que quer ter uma chance e que faz uma consulta sobre uma possibilidade de fazer parte).

Essas posições de sujeito e de suas identidades podem estar ligadas às trajetórias socioescolares realizadas pelos alunos escritores ao longo de sua permanência na Educação

Básica, identificadas no dispositivo de sondagem de aprendizagem já descrito no capítulo de metodologia desta tese.

Prosseguindo no exame do material linguístico, elucidamos que nossa intenção aqui não é nos determos somente na perspectiva textual que o gênero carta possibilita, mas realizar uma análise linguístico-discursiva no que tange aos modos de escrever/dizer dos alunos que se candidaram à vaga no grupo de pesquisa de Sofia, a fim de perceber e flagrar como representam discursivamente o processo vivenciado na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico que possibilitou a eles o desenvolvimento de práticas investigativas e extensionistas no Projeto Universidade Escola já mencionado precedentemente para que pudessem disputar a vaga no referido grupo.

Apresentaremos agora o corpo da carta dos quatro alunos que se dispuserem a se candidatar ao grupo de pesquisa de Sofia, na mesma sequência que fizemos em direção ao exórdio da epístola, posto que oferecem recursos discursivos de natureza argumentativa para convencer a sua interlocutora que são os candidatos possíveis para ocupar a vaga:

Quadro 36 – Corpo da carta

AM 01 – DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE DISCURSO: vivência do aluno-escritor em MTC

PARTE 01: “Durante esse processo de muito aprendizado, pude notar que o método tradicional de ensino, entre aluno, professor, e aulas expositivas não é suficiente para o processo de formação de conhecimentos.”

PARTE 02: “É necessário que haja a prática investigativa de pesquisa, assim como o ensino e a extensão, no qual vai se expandir conhecimentos e experiências para toda a comunidade, só assim se alcança o objeto desejado.”

Fonte: dados da pesquisa.

No enunciado escrito pelo aluno AM01, flagramos, por meio das marcas linguísticas produzidas nessa parte da carta, seu posicionamento identitário de aluno escritor que tece considerações de sua singularidade: “[...] [eu], pude notar que o método tradicional de ensino, entre aluno, professor, e aulas expositivas não é suficiente para o processo de formação de conhecimentos”. Deste modo, ele apresenta à sua interlocutora que, durante o seu processo de aprendizagem, pôde experimentar outro modo de formação de conhecimentos que está ancorado em uma prática investigativa de pesquisa que une ensino e extensão, com o qual a interlocutora está familiarizada, porque o aluno conhece sua história, conforme foi detalhado no capítulo da metodologia.

O aluno faz sua argumentação ancorada em uma experiência de letramento acadêmico

realizada em sua prática de leitura de um autor que critica a reprodução do conhecimento na Universidade. Para isso, utiliza-se de remissões capturadas nessa prática discursiva que vêm como uma retomada da voz de Severino (2007, p. 24): “Na Universidade [...] só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascem e nutrem da pesquisa. (o que estou defendendo aqui é a ideia de que processo de aprendizagem significativa, bem como a prestação e serviços extensionais, á comunidade, só são fecundos e eficazes se decorrentes de uma atitude investigativa).”

A voz de Severino igualmente está presente em: “É necessário que haja a prática investigativa de pesquisa, assim como o ensino e a extensão, no qual vai se expandir conhecimentos e experiências para toda a comunidade, só assim se alcança o objeto desejado.”

A apreensão do discurso de outrem pode indicar aqui que o aluno produziu uma assimilação do que seja a prática investigativa enunciada pelo autor supracitado, uma vez que, junto a seus colegas e seu grupo de trabalho, construiu uma prática extensionista e de pesquisa dentro do Projeto Universidade Escola e aplicou em uma turma da Educação Básica, o que pode ser confirmado quando escreve: “É necessário que haja a prática investigativa de pesquisa, assim como o ensino e a extensão, no qual vai se expandir conhecimentos e experiências para toda a comunidade, só assim se alcança o objeto desejado.”

Com isso, o aluno AM01 reafirma para avaliadora que experienciou um outro modo de compreender e processar o ensino e aprendizagem na comunidade universitária no âmbito de uma disciplina que tem como projeto práticas de leitura e escrita, bem como práticas investigativas e extensionistas.

Neste movimento de leitura e escrita, o aluno assume um posicionamento discursivo de quem entrou em relação com seus pares, colegas e com um outro tipo de relação aluno-professor por meio de atividade didático-pedagógicas que acionaram sua capacidade de ler, compreender e interpretar autores que argumentam sobre a aquisição de conhecimento através de processos e não produtos. Tudo isso, possivelmente, o instigou a concorrer à vaga como um provável pesquisador para o grupo de pesquisa.

No corpo da carta da aluna AM02, os enunciados foram dispostos da seguinte forma:

Quadro 37 – Corpo da carta

AM 02 – DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE DISCURSO: vivência do aluno-escritor em MTC

PARTE 01: “Em primeiro lugar, quando conheci um pouco sobre sua entrada no campo de extensão, me senti motivada e identificada, porque da mesma maneira que você vivia isolada em uma ilha, adquirindo conhecimento restritos, eu também vivia isolada em meu mundo particular. Quando eu entrei para a Universidade e me deparei

com a diversidade de conhecimentos e informações novas, especialmente a respeito do ensino, pesquisa e extensão, e também, tendo em vista as realidades presentes no dia a dia, percebi o quanto o mundo precisa ser transformado, e assim como você, notei que para essas transformação acontecer, os conhecimentos que adquirimos devem ser compartilhados.”

PARTE 02: “Em segundo lugar, no decorrer deste primeiro período na universidade, aprendi significativamente, na disciplina de Metodologia do trabalho Científico, sobre os fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico, experimentando até mesmo na prática, os caminhos da pesquisa de campo, em que realizamos um trabalho do Projeto Universidade Escola, a respeito do tema: “violência” em uma escola pública de Belo Horizonte, e desta forma, conhecemos de perto a rica aprendizagem que vem do contato com e troca de experiência com outras realidades da vida, além disso, ao fazer a prática educativa como forma de intervenção na escola estudada, notei que, quando nos esforçamos e levamos a sério a pesquisa é possível fazer a diferença.”

Fonte: dados da pesquisa.

Nos enunciados escritos pela aluna AM02, capturamos marcas linguístico-discursivas que podem ser descritas com base na interlocução que ela, como aluna-escritora da missiva, revela em seu processo de negociação e identificação com Sofia (a avaliadora da carta) no que tange a: “[...] quando conheci um pouco sobre sua entrada no campo de extensão, me senti motivada e identificada, porque da mesma maneira que você vivia isolada [...]”.

Ao textualizar o seu processo de identificação com Sofia, a aluna AM02 posiciona-se identitariamente deixando marcas de si no processo de posicionamento, manifestando o seu isolamento em um mundo particular: “[...] porque da mesma maneira que você vivia isolada em uma ilha, adquirindo conhecimentos restritos, eu também vivia isolada em meu mundo particular.”

Em seguida, desvela e faz um movimento que pode ser flagrado como um reposicionamento identitário da aluna AM02 frente à sua entrada na Universidade: “Quando eu entrei para a Universidade e [eu] me deparei com a diversidade de conhecimentos e informações novas, especialmente a respeito do ensino, pesquisa e extensão, e também, tendo em vista as realidades presentes no dia a dia, [eu] percebi o quanto o mundo precisa ser transformado [...]”.

Este reposicionamento pode ser constatado por meio do uso da 1ª pessoa do singular: “[eu] percebi o quanto o mundo precisa ser transformado [...]”, mas essa percepção não acontece de maneira singular, solipsista³⁰, vez que ela se apoia no processo de interação e

³⁰ Referimos à concepção filosófica do solipsismo, que nega que a experiência do mundo interfira nos processos de aprender e conhecer do sujeito. Ele, como sujeito do conhecimento, faz e realiza suas vivências sem interação. O processo de conhecer acontece e se processa de maneira individualizada, o real. A concepção se

interlocução que foi gerado alicerçado na identificação com a experiência da avaliadora da carta: “[...] e assim como você, notei que para essa transformação acontecer, os conhecimentos que adquirimos devem ser compartilhados.”.

Logo depois, a aluna AM02 retoma o seu lugar social de estudante universitária para reconhecer o lugar do seu aprendizado, deixando entrever como se dá o processo: “Em segundo lugar, no decorrer deste primeiro período na universidade, aprendi significativamente, na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, sobre os fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico, experimentando até mesmo na prática, os caminhos da pesquisa de campo, em que realizamos um trabalho do Projeto Universidade Escola, a respeito do tema: “violência” em uma escola pública de Belo Horizonte, [...]”

A aluna-escritora, ao textualizar deste modo, toma o posicionamento discursivo e identitário de alguém que vai incorporando no seu discurso uma identidade estudantil que se forma por meio de sua inserção em uma disciplina curricular: “[...] aprendi significativamente, na disciplina de Metodologia do trabalho Científico, sobre os fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico experimentando até mesmo na prática, os caminhos da pesquisa de campo [...]”.

Por fim, a aluna manifesta outro posicionamento identitário “[...] ao fazer a prática educativa como forma de intervenção na escola estudada, notei que, quando nos esforçamos e levamos a sério a pesquisa é possível fazer a diferença.” Com este posicionamento, a aluna AM02 se apresenta à sua avaliadora como uma aluna universitária atenta, comprometida com a prática extensionista e de pesquisa e se põe como alguém que sabe ou pelo menos acredita que é possível fazer a diferença.

O corpo da carta do aluno AN01 se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 38 – Corpo da carta

AN01 – DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE DISCURSO: vivência do aluno-escritor em MTC

PARTE 01: “Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho, pois ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados.”.

PARTE 02: “Como eu acabei de citar já tive a oportunidade de ter trabalhado assuntos referentes à ensino, pesquisa e extensão. Em minhas aulas de Metodologia li temas referentes há cidadania e direitos humanos, e ainda pude colocar em prática os temas trabalhados por meio de intervenções”

Fonte: dados da pesquisa.

O aluno AN01, na condição de escritor, ao textualizar acerca de sua condição de universitário, assume a posição de mostrar à sua interlocutora que fez estudos e pesquisas no âmbito da Universidade e obteve conhecimento. Por essa razão, se coloca numa posição de alguém que tem condições para ser selecionado: “Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho, pois ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados.”.

Ainda, o aluno AN01 acredita que ele tem um saber que foi construído em aulas da disciplina: “Em minhas aulas de Metodologia li temas referentes há cidadania e direitos humanos, e ainda pude colocar em prática os temas trabalhados por meio de intervenções”

Ele, na condição de aluno escritor da carta, assume o posicionamento discursivo de alguém que participou efetivamente de uma prática de leitura e escrita que considera o processo de interação social e dialogia condição para o estabelecimento de uma interlocução entre o pedagógico – o linguístico e o social: “li em minhas aulas.... e pude colocar em prática ... por meio de intervenções.”

Vamos tomar para o exame dos enunciados o pedido endereçado à avaliadora Sofia, feito pelo aluno AN01: “Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho, [...]”. Ao empregar o verbo ser tanto no futuro do pretérito (seria) e quanto no infinitivo, acompanhado de outro verbo (ser selecionado), o aluno constrói, com o seu modo de textualizar, uma representação do mundo da consciência, sob o enquadre de Halliday (2005), para dizer de um fato que pode ou não acontecer na sua vida de estudante universitário, mas pelo qual ele se sente grato desde já.

O sentir-se grato pode ser revelador de um movimento do sujeito que assume identitariamente, no jogo interlocutivo, representado pela sua candidatura à equipe de Sofia, como alguém que ocupa o lugar e toma uma posição aproximação, que tem condições de envolver com o seu futuro cargo para o preenchimento da vaga, mas também pode negociar com a avaliadora o lugar. Portanto, alguém que se coloca com o sentimento de honra: “seria de imensa gratidão”, evidenciando um duplo movimento de interação: primeiro reconhecendo, em seu lugar de novo universitário, seu processo de aprendizado: “[...] já tive a oportunidade de ter trabalhado assuntos referentes a ensino, pesquisa e extensão” e posteriormente, marcando um sentimento de não poder entrar e ou mesmo pertencer ao grupo de sua ajuizadora para este cargo: “Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo

de trabalho [...]”.

Para finalizar essa parte do exame, trazemos os enunciados da aluna AN02:

Quadro 39 – Corpo da carta

AN01 – DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE DISCURSO: vivência do aluno-escritor em MTC

“Fizemos uma pesquisa em uma escola pública próxima a faculdade, onde aplicamos questionários e dinâmicas para os alunos, fizemos a intervenção e apresentamos um banner p/o professor, onde aprendi a importância da pesquisa e a extensão.”

Fonte: dados da pesquisa.

No enunciado textualizado pela aluna AN02, capturamos marcas linguísticas de um posicionamento discursivo de uma aluna que escreve sua carta, demonstrando, já no início, sua intenção para candidatar-se a uma vaga na equipe de Sofia, em princípio, deflagrando uma posição de alguém que quer chegar à equipe para negociar: “venho consultá-la sobre a possibilidade de integrar a sua equipe” e dis-põe para essa vaga como uma estudante universitária que está inserida em uma disciplina curricular com orientação de um professor: “[...] tendo em vista que nesse semestre na disciplina de Metodologia do trabalho científico, orientada pelo Prof.R.F.B” e relata sua experiência como um sujeito que foi partícipe de um grupo de pesquisa: “participei juntamente com meu grupo de uma pesquisa sobre o trabalho científico e a relação entre ensino, fizemos uma pesquisa em uma escola pública próxima a faculdade”.

Essa aluna, além de evidenciar e enunciar sua participação no grupo de pesquisa, descreve para sua avaliadora o evento de letramento em que se envolveu e no qual colaborou: “fizemos uma pesquisa em uma escola pública próxima a faculdade, onde aplicamos questionários e dinâmicas para os alunos, fizemos a intervenção e apresentamos um banner p/o professor, onde aprendi a importância da pesquisa e a extensão.” Deste modo, escreve posicionando-se que está apta a obter a vaga no seu grupo de pesquisa.

Para encerrar nosso exame das pistas linguístico-discursivas deixadas pelos quatro alunos que se dispuseram na posição de alunos escritores da carta para Sofia, vamos apresentar quadros que trazem os enunciados a respeito do encerramento do contato da interlocução, ou seja, a conclusão da missiva de sua candidatura à vaga na equipe de pesquisadores.

Quadro 40 – Final da Carta

ENCERRAMENTO DO CONTATO DA INTERLOCUÇÃO: CONCLUSÃO DA CARTA DE SUA CANDIDATURA À VAGA NA EQUIPE DE PESQUISADORES

AM01: “Acredito ser a pessoa adequada para ocupar esta vaga, pois com a vivência que tive nesta disciplina, tenho a convicção de que esse método deveria ser adotado não apenas em todo o ensino superior, mas também no ensino médio e fundamental, pois dessa fora instigaria a prática investigativa desde cedo, e assim estou extremamente comprometido a expandir junto com a equipe este método, que ira contribuir tanto para a formação científica como profissionais para o mercado de trabalho e principalmente como cidadãos.”.

Atenciosamente,”

Assinatura

Fonte: dados da pesquisa.

Ao escrever o encerramento de sua carta, o aluno-escritor toma a posição de alguém que está confiante para obtenção da vaga: “Acredito ser a pessoa adequada para ocupar esta vaga, pois com a vivência que tive nesta disciplina [...]”. À vista disso, se vê comprometido com a pesquisa, posto que expõe o seu desejo em trabalhar em equipe: “e assim estou extremamente comprometido a expandir junto com a equipe este método”.

O aluno AM01 se desenha, no texto, como alguém que tem habilidade para estar no cargo e também está capacitado a ocupá-lo: “[...] tenho a convicção de que esse método deveria ser adotado não apenas em todo o ensino superior, mas também no ensino médio e fundamental, pois dessa fora instigaria a prática investigativa desde cedo [...]”. Além disso, faz uma extrapolação e propõe a inserção da pesquisa em todos os níveis da educação, deixando entrever um posicionamento de alguém que é proativo.

O aluno finaliza sua carta deixando marcas de que ouviu a voz de Severino (2007, p. 22), ao sinalizar que leu e absorveu os dizeres presentes no capítulo que versa sobre a Universidade, Ciência e Formação Acadêmica, especificamente no tópico que trata dos objetivos da educação superior como formação científica profissional e política. Deste modo, assume o que o autor recomenda sobre a formação universitária, no que se refere à mudança mais no grau do que na natureza do processo de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento.

Quadro 41 – Final da Carta

**ENCERRAMENTO DO CONTATO DA INTERLOCUÇÃO:
CONCLUSÃO DA CARTA DE SUA CANDIDATURA À VAGA NA EQUIPE
DE PESQUISADORES**

AM02: “Acredito que essas características que citei, são fatores importantes para que me considere uma candidata ideal e apta para a vaga, dado que nós duas temos o mesmo propósito de por meio de nossa ação expandir os conhecimentos e contribuir para um mundo melhor, e como já apresentei, sou uma pessoa dedicada e preparada para aprender mais através dessa equipe de pesquisa.

Aguardo retorno,”

Assinatura

Fonte: dados da pesquisa.

O modo de textualizar da aluna AM02 explicita seu posicionamento identitário de alguém que se coloca o tempo todo como aquela que está disposta e tem habilidade de dialogar com Sofia, sua avaliadora: “[...] me considere uma candidata ideal e apta para a vaga, dado que nós duas temos o mesmo propósito [...]”. Além do que, delineia o projeto no jogo interlocutivo estabelecido com Sofia: “[...]por meio de nossa ação expandir os conhecimentos e contribuir para um mundo melhor”.

Ao escrever deste modo, a aluna, além de demonstrar à avaliadora sua disposição de dialogar, assume um posicionamento identitário de alguém que tem uma habilidade própria de pesquisador, que é a de se identificar com uma proposta de pesquisa articulada com extensão. Também denota, outrossim, a competência de estar disponível empaticamente a fazer parte de um grupo que possui uma de posição política em relação ao processo de extensão: “ por meio de nossa ação e expandir conhecimento e contribuir para um muno melhor” declarando-se como alguém que acredita no trabalho coletivo.

No encerramento produzido por essa aluna, podemos flagrar a posição de negociadora, de quem possui a crença em sua habilidade de trabalhar m grupo e que não deixa de mostrar que valoriza o aprendizado coletivo. Logo, conclui que está preparada para ocupar a vaga: “[...] e como já apresentei, sou uma pessoa dedicada e preparada para aprender mais através dessa equipe de pesquisa.”.

Quadro 42– Final da Carta

ENCERRAMENTO DO CONTATO DA INTERLOCUÇÃO: CONCLUSÃO DA CARTA DE SUA CANDIDATURA À VAGA NA EQUIPE DE PESQUISADORES

AN01: “É de grande interesse participar de sua equipe, para estender meu conhecimento sobre o conteúdo que pude aprender na Universidade em relação ao ensino, pesquisa e extensão. Espero ter os requisitos e qualidades suficientes para ser selecionado e aguardo ansiosamente por sua resposta.”.

Atenciosamente,
Assinatura

Fonte: dados da pesquisa.

O aluno-escritor posiciona-se identitariamente para sua interlocutora como alguém ainda iniciante que quer participar da equipe de pesquisadores, mostrando para Sofia o que pode aprender: “É de grande interesse participar de sua equipe, para estender meu conhecimento sobre o conteúdo que pude aprender na Universidade em relação ao ensino,

pesquisa e extensão”.

Ao se posicionar no patamar (ampliação seu conhecimento: “para estender meu conhecimento sobre o conteúdo que pude aprender na Universidade”), coloca-se para a avaliadora um desejo “Espero ter os requisitos e qualidades suficientes para ser selecionado.” e vai além, ao revelar um movimento de alguém que assume e tem certa competência para também, sob o enquadre de que a extensão é uma função que se articula com a pesquisa, transpor os muros da comunidade universitária.

Quadro 43 – Final da Carta

ENCERRAMENTO DO CONTATO DA INTERLOCUÇÃO: CONCLUSÃO DA CARTA DE SUA CANDIDATURA À VAGA NA EQUIPE DE PESQUISADORES

AN02: “Gostaria de aprimorar juntamente com sua equipe os conhecimentos aprendidos em sala de aula e em campo. Caso seja aprovada segue os meus dados pessoais; telefone: - número do celular e o e-mail xxx @ hotmail.com”

Atenciosamente,
Assinatura

Fonte: dados da pesquisa

A aluna AN02 se posiciona no final de sua carta como uma aluna escritora que se põe numa posição de dialogia e interlocução com Sofia e apresenta possíveis relações da sua participação na equipe de pesquisa da avaliadora com o que aprendeu nas aulas e no trabalho de campo: “Gostaria de aprimorar juntamente com sua equipe os conhecimentos aprendidos em sala de aula e em campo.”

Ao finalizar a missiva, se aproxima de Sofia de maneira bem pessoal, deixando registrado o seu telefone celular seu e-mail para o contato, caso seja aprovada, facilitando a comunicação para a avaliadora.

O posicionamento identitário assumido por AN02 também se marca na aproximação criada com Sofia, com intuito de dialogar com ela de maneira personalizada, assumindo que acredita estar apta para ocupar a vaga de pesquisadora, pois investiu na sua aprendizagem durante a disciplina e também tem sensibilidade para o trabalho em equipe.

Finalmente, os alunos, (AM01, AM02, AN01 e AN02) na produção da carta, deixam entrever seus posicionamentos identitários de sujeitos universitários que estão em processo de construção de sua identidade acadêmica, já no limiar de sua formação acadêmico-profissional, como leitores e aprendizes de um saber significativo (aprendizagem significativa fundamentada em práticas investigativas que os despertam para a interação da Universidade com a Sociedade). Tudo isso exige mudança de postura e conhecimento construído pela vivência ativa dos estudantes, que, agora se inserem no campo universitário.

Ao construir a carta endereçada a uma pesquisadora projetada na cena de pesquisa e extensão, podemos perceber que os alunos vão escutando vozes dos autores estudados, do professor da disciplina e também da experiência com a prática investigativa extensionista para dar respostas oferecendo réplicas e contrapalavras. Com isso, podem mergulhar de modo diferente em Metodologia do Trabalho Científico, para aprender processos de conhecimento do que seja o ensino e a aprendizagem em uma disciplina curricular que está ancorada em um projeto político-pedagógico articulado com o tripé da Universidade: ensino pesquisa e extensão, numa experiência de Letramento Acadêmico.

Em síntese mencionamos o que Lessard; Tardif (2005) asseveram sobre o modo do professor se colocar como um leitor de situações, já assinalado no capítulo das diretrizes metodológicas, visto que os professores são intérpretes do que acontece em sala de aula, posto que ensinar é desvendar situações, atividades que estão sendo construídas na prática educativa e aqui nesta parte da análise como pesquisador e analista do discurso.

Por essa razão, não se pode perder de vista que neste empreendimento de examinar os dados linguísticos são reveladores de códigos e sinais linguísticos e culturais provenientes da relação social entre os dois atores: professor e alunos, que constroem a cena educativa dentro do contexto da aprendizagem posto que as atividades didático- pedagógicas possibilitaram ao aluno no lugar de leitor a se projetar para construir uma certa autonomia em direção ao texto que se expressa por meio dos posicionamentos discursivos e identitários que foram sendo revelados no decorrer dessa prática pedagógica como demonstrando no exame dos modos de leitura construídos já no início de sua graduação.

O exame dos dados na pesquisa possibilitou uma autorreflexão no campo da docência por parte do professor pesquisador, visto que se trata de um trabalho de investigação em uma experiência de formação de universitários recém-inseridos na prática do Letramento e permitiu-nos avaliar e identificar processos interacionais que aconteceram durante o processo de ler e escrever em uma disciplina curricular e que pode ser constatado nas produções textuais dos alunos que participaram da pesquisa e foram examinados neste capítulo.

Com a análise dos dados, percebemos e identificamos situações, relações em contextos de aprendizagem, detectando limites e/ou lacunas, possíveis avanços e potencialidades, construídos a partir do vínculo professor-aluno em sala de aula. Também entendemos o cenário do ensinar/aprender, bem como se operou a construção de seus posicionamentos discursivos e identitários dos sujeitos universitários envolvidos na pesquisa no que diz respeito à leitura e à escrita.

As situações ligadas às práticas de letramento que identificamos ao longo desta pesquisa estão correlacionadas à observação do processo de ensino aprendizagem em direção à leitura e à escrita dos textos acadêmicos nesta experiência em uma disciplina curricular do curso de Direito que se deve ao fato de que ainda é preciso ajudar os alunos identificarem fronteiras acerca de ler e escrever na Universidade.

Estas balizas se concretizam neste âmbito posto que é necessário e urgente construir protocolos para que alunos, do início da graduação, possam perceber a diferença entre falar e escrever e suas nuances; observar no momento em que se lê um texto acadêmico - científico quem é o interlocutor; superar as dificuldades advindas da prática de leitura e da escrita e insistir no trabalho de releitura e rescrita. Tudo isso demanda novas pesquisas, novos diálogos entre os diversos saberes que compõem a formação acadêmica e profissional no campo universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer sua palavra. (FREIRE, 2018, p. 26).

Esta pesquisa foi construída com a intenção de descrever e analisar os efeitos de uma proposta didático-pedagógica de Letramento Acadêmico em Metodologia do Trabalho Científico (MTC), no que toca às marcas linguístico-discursivas, que revelam, por parte dos estudantes, movimentos de pertença à comunidade universitária. O propósito também foi compreender e identificar quem são os atores sociais que estão envolvidos nessa disciplina e como eles operam a respeito do que é ler, escrever, estudar textos científicos. Além do mais, quais são as principais características socioeconômicas, culturais e escolares que possuem, posto que estão inseridos em um dado contexto mesmo antes de chegar à Universidade.

Assumimos, no decorrer desta pesquisa, embasados no pensamento do Círculo Bakhtiniano, que não há um interlocutor abstrato, mas um sujeito que possui no seu mundo interior um auditório social estável, e se encontra imerso a um contexto sociocultural e socioideológico, estabelecendo sempre interações sociais: o estudante/aluno universitário do Curso de Direito em uma IES situada na cidade de Belo Horizonte.

Em outras palavras, no trabalho de pesquisar, procurou-se, sob o recorte do que sejam práticas sociais de leitura e escrita, entender as características que atravessam a subjetividade e identidade dos indivíduos recém-chegados à universidade, uma vez que o pesquisador entrou em interação com os alunos participantes deste processo de pesquisa em uma disciplina curricular. Ressalte-se que, em termos da construção em uma experiência com Letramento Acadêmico, no âmbito de Metodologia do Trabalho Científico, os alunos foram levados a textualizar sobre seu movimento de aprendizagem na disciplina em tela, de suas características pessoais, sociais, culturais, econômicas e de seus dados escolares, bem como a fazer projeções, desvelar representações acerca do que é ler e escrever academicamente dentro de uma proposta disciplinar que envolveu ensino- pesquisa e extensão.

Buscamos construir este olhar, em sintonia com os fundamentos dos estudos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso no que respeita, sobretudo, ao princípio da dialogicidade da linguagem, ao da alteridade e ao de auditório social. Essas orientações teóricas postulam que a construção do indivíduo, como sujeito social, histórico e cultural dá-

se em práticas de linguagem promovidas pelas (e nas) interações sociais, imerso numa coletividade.

Em razão disso, os sujeitos não são seres adâmicos ou seres de uma única voz ou mesmo de uma escrita única, o que permitiu a este estudo mergulhar na atividade de conhecer os alunos, por meio do dispositivo de sondagem de aprendizagem descrito na parte da metodologia desta tese.

O que estes alunos escreveram, posicionaram e projetaram sobre a atividade tão cara ao ambiente universitário, o ato ler e escrever, é condição fundamental para o seu processo de aprendizagem neste campo porque vão reconhecendo, no começo da graduação, gêneros textuais próprios dessa esfera. Por isso mesmo vão percebendo diferenças e semelhanças, especificidades e características da prática social e discursiva da leitura e escrita acadêmica.

Vale assinalarmos que este estudo, tendo em vista o seu objetivo, a extensão e a natureza desta pesquisa e dos dados examinados, não tem o propósito de generalizar nenhum achado. Isso porque os resultados propiciados pelo estudo são circunstanciados a dados advindos de uma pesquisa de doutorado por um grupo de 75 alunos, mas que, em relação às análises das respostas, os itens discursivos de apenas 4 alunos foram selecionados para a interpretação, como descrito na parte das diretrizes metodológicas da tese.

A singularidade dos dados e o número dos sujeitos escolhidos intencionalmente para a produção deste trabalho são, entre outros fatores, indicações para assumirmos aqui que os resultados alcançados por este estudo são uma amostra, e não uma generalização de um fenômeno complexo que demanda muito trabalho de pesquisa em especial neste campo.

É preciso investir e muito em pesquisas que ofereçam aos professores, aos estudantes e aos pesquisadores em formação elementos necessários para construir uma investigação no campo dos Estudos da Linguagem e do Letramento sobre os usos da leitura e escrita nessa comunidade discursiva específica. Deste modo, a fim de detectar como os sujeitos (alunos), em formação universitária e profissional, estarão constituindo-se academicamente no decorrer de uma prática social concreta e situada, oferecendo suporte para que, na trajetória universitária, os estudantes possam se incluir neste campo que propõe articular: pesquisa, ensino e processos de construção do conhecimento científico em situações de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, um professor-pesquisador que quer investir e assumir uma prática docente sob uma perspectiva dialógico-discursiva de interação com os seus alunos precisa identificar situações, relações em contextos de aprendizagem, detectar limites e ou lacunas, possíveis avanços e potencialidades, construídos a partir deste vínculo especial em sala de

aula. Também precisa documentar todo o cenário do ensinar/aprender para se lançar numa expervivência de conhecer os seus alunos, ou seja, quem são os seus interlocutores mais próximos, ou seja, conhecer quem são os alunos com os quais estabelece diálogo.

E isto não é uma aventura, mas um acontecimento desejado, pensado e investido: resultado de anos de luta, em sala de aula, na Universidade, decorrente do desejo de nessa pesquisa construir politicamente uma experiência de Letramento Acadêmico, no limiar da graduação em Direito, a frente de uma disciplina com carga horária mínima e com um contato presencial com meus alunos de uma vez por semana posto que as atividades didático-pedagógicas, construídas pelo professor na disciplina, favoreceram a construção de um processo de didatização do ensino da metodologia do trabalho científico no Ensino Superior.

A experiência de Letramento Acadêmico construída na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico foi permeada por práticas de leitura e escrita na sala de aula e pôde contribuir com o surgimento de posicionamentos discursivos e identitários do sujeito universitário no que diz respeito à sua posição de leitor/escritor. Esta, ao longo da prática escolar no âmbito da graduação em Direito, foi interagindo, por meio das atividades didático-pedagógicas propostas por mim, professor da disciplina, com o texto, os seus autores, deixando entrever posicionamentos no e pelo discurso, revelando, assim, suas identidades.

A emergência dos posicionamentos discursivos possibilitou-nos apreender que o aluno vai, no processo de entrar em contato com leitura de textos e artigos científicos, apresentando o seu projeto de dizer/escrever a partir das imagens que faz dos autores como alguém que sabe, que têm algo a dizer, com sua experiência como pesquisador e especialista no assunto, se colocando às vezes em uma posição de respeito, de submissão, de certa distância. No entanto, depois o aluno efetiva possíveis aproximações com o autor virtual, trazendo-o para perto de si reconhecendo seu modo de ensinar a lidar com o conhecimento científico no âmbito dessa comunidade discursiva, que é a Universidade.

Estas imagens que os alunos, na condição de leitores/escritores, construíram podem ser ilustradas do ponto de vista linguístico-discursivo em relação ao modo de tratar o autor desde o momento em que foram motivados a perguntar a ele quanto em direção à escrita de comentários e e-mails endereçados para eles. Isso pode ser verificado no modo como um dos autores lidos foi tratado, denotando marcas de referências que apontam para a menção de que este autor é reconhecido e valorizado do seu lugar de autoridade (lugar de poder), expresso nas marcas de agradecimento deixadas no início e no final dos *e-mails* endereçados ao Prof. Dr. Dilvo Ristoff.

Este modo de agradecer revela, para nós pesquisadores, que o aluno reconheceu este lugar social do professor-pesquisador com o qual estabeleceu diálogo no processo de leitura tal qual descrevemos no capítulo de análise e que ele vai incorporando formas e valores caros ao campo. Ademais, indica um posicionamento de um sujeito que, como aluno iniciante na Universidade, reconhece o autor como alguém que pertence a essa comunidade discursiva e que detém credenciais para estar neste lugar de dizer.

Em outro momento, o aluno, leitor e escritor, toma a posição de alguém que percebe o autor como próximo a ele, o que pode ser evidenciado em uma marca de aproximação do sujeito-leitor em direção ao autor do texto, indicada linguisticamente quando o aluno faz uso de *vc*, abreviatura de *você* (pronome pessoal, na segunda pessoa) para a realização de uma pergunta em relação ao que está posto no texto pelo autor.

Este modo de posicionar é revelador de possíveis construções identitárias que o aluno foi convocado a fazer durante a experiência de letramento acadêmico na disciplina como sujeito leitor e escritor na comunidade que valoriza a leitura e a escrita acadêmica. O mais interessante é que neste trabalho foi se manifestando vários posicionamentos discursivos que puderam ser detectados durante a nossa pesquisa de reconhecimento de posições do autor (lugar social, lugar de poder), mas também de ratificação da posição de aluno leitor que começa a entrar em uma nova comunidade discursiva.

A revelação de tais posicionamentos identitários são expressão da construção de um lugar de dizer/ler e escrever deste sujeito na experiência de Letramento Acadêmico, pois vem carregados de ambivalências que se afirmam ora no movimento de distanciamento – assimetria – e ora no movimento de aproximação e no desejo de se colocar como alguém que leu ativamente um texto científico e pode começar a participar efetivamente dessa comunidade. Isso é percebido no âmbito da negociação dialógica ativa estabelecida entre leitor e produtor do texto, já que foi instigado no decurso do processo ensino-aprendizagem, desencadeando na referida experiência, o que pode ser propiciado e concretizado na elaboração de uma proposta didático-pedagógica na disciplina curricular, neste caso, em MTC.

Os possíveis efeitos de uma proposta didático-pedagógica de letramento acadêmico em uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico podem ser identificados no que tange à elaboração do gênero carta, que funcionou como uma atividade didático-pedagógica de avaliação final deste trabalho em MTC.

Com base no modo de textualizar dos alunos escritores da carta, podemos mencionar que um dos efeitos foi a apresentação de marca de singularidade destes alunos, advinda das

condições de produção da missiva, pois eles apresentam-se para a sua interlocutora, a jovem pesquisadora, que é a pessoa projetada para escolher um novo pesquisador para sua equipe, por diversos modos de configuração de suas posições-sujeito.

Um aluno, matriculado no turno da manhã do curso de Direito, evidencia a posição de alguém que, no seu projeto de dizer/escrever, traz na sua bagagem experiências de estudante universitário que conhece o tripé articulador da formação acadêmica: ensino, pesquisa e extensão, pois se mostra como alguém que já passou por essa experiência na sua graduação para compartilhar com a equipe que passará a integrar caso seja selecionado, caracterizando um modo de escrever sobre si.

Outra aluna, também do turno da manhã, já se encaixa na condição boa negociadora, posto que vai sinalizando numa relação interativa com sua interlocutora, sob o ponto de vista da dialogia com alteridade, uma proximidade em direção à sua avaliadora. Ademais, assume uma posição de alguém que negocia com a voz que vem do professor da disciplina (produtor da proposta de escrita da carta), incluindo-o nessa seleção, dado que recebe marcas da subjetividade de um outro (professor) com o qual fez interlocução anterior, evidenciando o seu desejo e, com isso, desvela a expressão de confiança em ocupar o cargo de jovem pesquisadora.

Um efeito pode ser observado no modo de escrever de um aluno, do turno da noite, quando assinala uma posição de hierarquia no jogo interlocutivo (ele de um lado: o candidato; e ela de outro: a avaliadora, que tem o poder de escolha). Isto explicita uma relação de assimetria e de representação de uma possibilidade de fazer uma passagem de uma posição identitária para outra: de estudante universitário para integrante de um grupo de pesquisadores.

Os efeitos advindos do modo de escrever dos alunos podem ser reveladores de que os alunos iniciantes, na vida universitária, vão tecendo suas identidades de estudantes de um curso de graduação de Direito de modo flexível dinâmico, plástico. Desta maneira, demonstram que a prática de leitura a escrita desenvolvida na disciplina vai ajudando-os neste processo de escrita a se identificarem e ocuparem essa condição de leitores/escritores observado e flagrado por nós nos modos de perguntar, de citar o discurso do autor estudado, de negociar com o autor do texto e também de marcar seu lugar de dizer como já demonstrado no capítulo da análise linguístico- discursiva dos dados produzidos por estes alunos.

Essa identificação serviu para mostrar seu lugar de dizer/escrever assumido na produção textual, ao registrarem, nas experiências que envolvem o processo de refletir e avaliar, como um sujeito acadêmico se constitui, estreitamente ligado a um contexto

institucional, ao campo da Universidade, marcado pela sua passagem na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Por outro lado, a identificação também desvela que os alunos vêm de contextos sócio-históricos diversos para tomar seu lugar de profissional de Direito em sua formação inicial.

Outro efeito produzido pelas atividades didático-pedagógicas construídas para a experiência em discussão na pesquisa está localizado ainda na leitura do texto que versa sobre o perfil dos estudantes de graduação no campus brasileiro, posto que possibilitou um processo de projeção da história pessoal e social dos alunos participantes da pesquisa.

Percebemos, no exame de um comentário produzido por um dos alunos participantes da pesquisa, que, ao ler o artigo a respeito do perfil do estudante de graduação no Brasil, ele toma um posicionamento de informar ao professor da disciplina que vai identificando com as informações exaradas do artigo, já que se põe como bolsista negro que insere na graduação de Direito (curso de alta demanda), diferentemente de seus outros irmãos, que entram na graduação em cursos de baixa demanda.

Além disso, tece considerações a respeito do seu deslocamento para o curso de Direito e manifesta, em seu texto, uma troca, ou seja, um deslocamento no lugar social feito pela sua ousadia de entrar em um lugar que, segundo sua fonte, o artigo científico, é de exclusividade dos brancos.

O aluno, nesta condição de sujeito leitor, até aquele momento mostra em seu texto que sua ousadia está estampada na diferença representada, tal qual o artigo enumera a respeito da entrada em cursos de alta demanda, isto é, que se trata de um curso, como ele mesmo se refere, feito por e para brancos, marcando, assim, seu posicionamento identitário: ele pretende tomar assento em um curso que é de brancos sendo negro.

Ao final, mostra que pretende quebrar uma barreira em sua história pessoal, familiar e social e escreve sobre sua entrada no mundo dos brancos: um curso feito para e por pessoas da raça branca – atravessamento de fronteira para, numa atitude de empoderamento, sinalizar: “[eu] pensei que já tinha ficado para trás, mas não fiquei.”

Com isso, evidencia-se que, na experiência de ler e escrever, o aluno foi construindo paulatinamente seu posicionamento discursivo e identitário em relação às temáticas discutidas na disciplina que estava cursando, em especial esta, que versa sobre a entrada de negros na Universidade a partir das políticas de inclusão nos últimos 15 anos.

E por essa razão revela, então, que, durante o seu processo de aprendizagem, pôde, através da feitura das atividades didático-pedagógicas propostas pelo professor, expressar a sua voz, marcando o seu lugar de fala ao escrever suas respostas ao protocolo de leitura

contido no trabalho com essa prática de ler e escrever como resultado da experiência de Letramento Acadêmico. Tal prática, destarte, possibilitou movimentos de inserção e pertença do aluno e seus colegas na comunidade universitária, proveniente do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas realizadas na disciplina curricular.

A proposta construída por meio das atividades didático-pedagógicas na disciplina curricular pôde revelar quanto ao que toca às evidências linguístico-discursivas no sentido de oferecer marcas para se flagrar o modo como estes estudantes universitários produzem discursivamente movimentos de pertença em direção à comunidade tal qual se apresentam na representação de uma possível negociação com e no discurso com o outro. Dito de outra forma, desvela-se o modo de citar os autores estudados e lidos presente nas atividades de compreensão leitora, percepção dos pilares fundantes da formação universitária e na apreensão da qualidade dos textos científicos e de quem os escreve.

Os alunos participantes da pesquisa vão demonstrando, por meio de seu modo de textualizar, como foram compreendendo os elementos de um texto científico quando se utilizam das vozes dos autores lidos, e o fazem linguisticamente por meio do processo de citar partes do texto recorrendo ao recuso do uso de aspas, da citação direta e também de citação indireta, deixando entrever nos escritos que produziram possível negociação no discurso com o outro, que toca/influencia a homogeneidade do seu ato de dizer expresso na escrita, isto é, há marcas, nos textos examinados, de que nessa comunidade universitária é preciso travar uma certa luta com o texto alheio, reconhecendo a produção de outro membro mais experiente e autorizado para a produção da escrita acadêmica.

Um aspecto importante do modo de deixar revelar o movimento de pertença a essa comunidade universitária se traduz também em como os quatro alunos reconhecem e autenticam a voz de um autor que argumenta sobre a identidade do aluno universitário – como aquele se torna dono do processo de aprendizagem que é capaz de desenvolver de maneira ativa suas práticas de leitura, escrita e pesquisa neste campo. Assim, conseguem distinguir, fazendo remissões à voz do autor de que a Universidade tem objetivos definidos em direção ao processo de formação do profissional e que o ensino está ligado à pesquisa e extensão, constituindo-se um dos pilares fundamentais da formação acadêmica.

À medida que os alunos vão se colocando como sujeitos leitores e escritores da experiência de Letramento Acadêmico em uma disciplina com carga horária mínima, fomos percebendo, no decorrer de sua escrita, marcas linguístico-discursivas que denotaram seu movimento de inclusão nessa comunidade, o que pode ser evidenciado pela constatação do modo de escrever qualificado do autor do texto científico, expresso no reconhecimento de

como emprega a linguagem científica, tal qual exemplifica com dados e analisa os elementos relacionadas à formação universitária e ao perfil dos estudantes da graduação no país. Há, então, uma maneira de identificação de seu movimento de pertença a essa comunidade universitária, que prioriza a leitura e a escrita como fonte de um saber-poder.

Tudo isso pode ser computado como uma forma de percepção dos valores e práticas da leitura e da escrita acadêmica na Universidade construída no processo aprendizagem do que seja ser um sujeito que está em uma comunidade acadêmica que prioriza os tipos de práticas discursivas.

Os conhecimentos revelados sobre as práticas e os valores da comunidade acadêmica flagrados nos discursos dos alunos que participaram desta experiência podem ser identificados nos posicionamentos identitários que eles foram descrevendo quando tiveram que se projetar como candidatos à vaga no grupo de pesquisa constante na produção textual de avaliação final da disciplina.

Nessa avaliação, produzida a partir de nossa prática docente, podemos destacar que todos os quatro alunos, ao seu modo, se dispuseram como candidatos à vaga, assumindo que a experiência na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico lhes propiciou uma bagagem para disputar essa concorrência, no que concerne à prática investigativa e extensionista vivida por eles em um momento do seu processo de ensino-aprendizagem. Isso porque linguisticamente deixam entrever o seu aprendizado em relação à articulação do ensino-pesquisa e extensão, um valor caro à comunidade universitária, por exemplo: “a oportunidade de compartilhar experiências obtidas no curso de Direito, na matéria de metodologia do trabalho científico.”.

Continuando na linha de percepção dos valores advindos das práticas construídas em interação pelos alunos durante a experiência e o trabalho de leitura e escrita desenvolvido no âmbito da disciplina, vale a pena mencionar que, ao se posicionarem na condição de sujeitos leitores e escritores, vão dizendo/escrevendo acerca de um deslumbramento em direção à sua entrada no campo universitário. Os alunos foram reconhecendo que, apesar da dificuldade enfrentada no trabalho de ler um texto/artigo científico, puderam perceber que, de maneira ativa, tiveram a oportunidade de realizar certas experiências em direção às práticas investigativas.

A percepção dos alunos coincide com o que mostram os estudos de vários autores mencionados nos capítulos teórico e metodológico desta tese, especialmente no de Severino (2007), que convoca os estudantes universitários para tomarem uma atitude proativa em direção à construção do conhecimento na educação superior, o que no nosso entender foi

acolhida pelos alunos, quando mencionaram a voz do autor em seu modo de registrar a compreensão da sua leitura do texto: Universalidade, Ciência e Formação acadêmica, ao se referirem às diferenças percebidas no tocante ao grau de ensino-aprendizagem no âmbito universitário.

Eles detectaram posições que dizem respeito à produção do conhecimento e escreveram sobre o aluno que se engaja nas práticas investigativas e de leitura, diferenciando-o do aluno de sala de aula. Este sintagma, aluno de sala de aula, foi construído a partir da leitura do capítulo mencionado, produzindo, assim, um objeto de discurso para diferenciar essas posturas em direção ao ato de estudar, de construir o conhecimento, dos que foram assumindo em seu discurso uma atitude proativa de aluno incitante do campo comprometido com processos significativos de aprendizagem.

Além disso, os alunos conseguiram, a partir dessa prática, perceber-se como estudantes universitários em formação, dado que, ao perguntar, ao comentar, ao escrever e ao se projetar nas atividades, cada aluno deixou pistas dos valores que estão inseridos na educação superior, muito em decorrência de uma prática docente ancorada na perspectiva dialógico-discursiva que considera e tem por referência o aluno como sujeito de sua aprendizagem, sempre em construção.

Na prática docente, procurou-se dar voz aos alunos participantes das atividades didático-pedagógicas, conduzidas com afincamento por este professor-pesquisador que acredita na construção das práticas sociais de leitura e escrita de forma dialógica e política, que sempre acontecem na interação com os atores envolvidos professor-alunos, alunos-alunos e alunos-comunidade externa. Isso porque assume que na experiência de ensino-aprendizagem o aluno é um sujeito que está coletivamente produzindo modos de agir, pensar e sentir sobre as suas práticas escolares, tal qual afirma Charlot (2008).

Para finalizar as considerações desta pesquisa, importa assinalar que o estudo teve a intenção de destacar a compreensão leitora e de escrita, os movimentos de ingresso e pertença no campo universitário de quatro alunos do curso de Direito, matriculados no primeiro período, na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, uma vez que participaram de uma experiência de letramento acadêmico.

Enfim os alunos foram revelando posicionamentos, valores e também mostraram que, ao praticarem a leitura e a escrita, começaram a se reposicionar como estudantes responsáveis pelo seu processo de construção do conhecimento, o que está intimamente relacionado à produção efetiva de práticas investigativas através dos registros produzidos por meio das atividades didático-pedagógicas das quais participaram na referida disciplina.

Com este estudo, esperamos ter contribuído para mais uma leitura desse fenômeno que vem colocando perguntas e novos desafios àqueles que intentam compreender como se efetivam as práticas de leitura e escrita no limiar de uma graduação, que tem por escopo formar um aluno que, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o referido curso, deve ser capaz de assumir a competência de leitura, compreensão e elaboração de textos de modo crítico como *condição sine qua non* para a sua formação de bacharel em Direito.

No nosso entender, a competência e habilidade em relação ao ato de ler e escrever só será efetivada se cada disciplina construir em seu projeto de ensino- aprendizagem atividades didático-pedagógicas que realmente estejam ancoradas no Modelo Ideológico de Letramento (STREET, 2014), considerando-se as transformações de diferentes naturezas na produção do conhecimento científico, na área do Direito e com várias origens, que vêm atravessando o campo dessas práticas na docência superior e no campo da educação jurídica, em geral.

No âmbito da graduação em Direito, a prática de leitura desenvolvida ao longo da disciplina possibilitou aos alunos o desencadeamento de um processo de relação com texto, e os autores lidos.

Deixou-se entrever, assim, posicionamentos discursivos e identitários referentes aos modos de ler e significar-se como sujeitos acadêmicos que estão experimentando e vivenciando movimentos de pertença à comunidade universitária. Tudo isso visa à construção de uma aprendizagem significativa e, para tal, o conhecimento deve ser concebido como um processo e não produto, ou seja, o ler, escrever e conhecer devem se dar de maneira ativa, dentro de um contexto socio – interacional.

Faz-se essencial mostrar como os sujeitos (alunos), em formação universitária e profissional, estarão se constituindo academicamente no decorrer de uma prática social concreta e situada.

Desta maneira, poderá ser oferecido suporte a fim de que, na trajetória universitária, os estudantes possam se incluir neste campo, que propõe articular pesquisa, ensino e processos de construção do conhecimento científico em situações de ensino-aprendizagem. Especialmente em tempos de crise como o nosso, a Universidade e seus agentes precisam ficar em estado de alerta para não caírem num “canto de sereia”, que oferece ao mercado educacional contemporâneo o conhecimento proveniente da educação superior como produto.

Portanto, vale acreditarmos em experiências acadêmicas que primam pela interação entre alunos e professores e desconfiar reflexiva e criticamente de aprendizagens ancoradas em modelos que pregam a autossuficiência do aprendiz e a dispensabilidade do professor,

principalmente em relação a um modelo de Letramento Acadêmico que se sustenta pela dinamicidade dos gêneros dos discursos e na crença de que eles devem ser permeados pela formação de argumentos e posicionamentos dos participantes, sempre em interação.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo, Contexto, 2014, 2ª. ed. 205p.
- ARRUDA, José Pedro. **Tese e antítese: A autoetnografia como proposta metodológica**. VII Congresso Português de Sociologia. 19 a 22 de junho de 2012,
- ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In: ASSIS, Juliana Alves e KLEIMAN, Ângela B. **Significados e ressignificações do Letramento**. Campinas, 2016, Mercado das Letras p. 63-88
- ASSIS, Juliana Alves. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei: representações sobre os textos acadêmicos -científicos. In: Rinck, F. Boch, F. e Assis, J. A. **Letramento e formação universitária**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2015 p. 423-454
- ASSOLINI, Filomena Eliane e DORNELAS, Camila Carrari. Práticas de reescrita: possibilidades de instauração da autoria, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 12 - n. 1 - p. 113-136 - jan./jun. 2016
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, nº19, 1998.
- _____. Heterogeneidade mostrada, heterogeneidade constitutiva elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre EDIPUCRS, 2004: p. 11-79
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**, 6ª. Ed. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 2011, p. 308-9
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, 476p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2016. 174p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.160p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I : a estilística**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo : 34, 2015, 254p.
- BLACKBAUM, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 118
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas, , Editora da

Unicamp, 2005, p.25-36

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. IN: BRAIT, Beth **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas, , Editora da Unicamp, 2005,p. 87 – 98

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UN1CAMP, 2006, 4ª. ed. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de julho de 2007, Seção 1, p. 56. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRITO, Robson Figueiredo, PRADO, Daniela de Faria e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Verbete **Posicionamento discursivo**. Belo Horizonte, Pós-Letras, PUC Minas, 2015 02 p.

BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor** / Robson Figueiredo Brito, Belo Horizonte, 2016. 296 f.: il. B862e

BOCH, Françoise e GROSSMAN, FRANCIS. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas In: Rinck, F. Boch, F. e Assis, J. A. **Letramento e formação universitária**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2015 p. 283-308

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola, 2008, p.135

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização universitária**. Trad. Suzana Schwartz, Petrópolis, Vozes, 2017, 239 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 555p.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**,.Trad. Angela M.S. Corrêa, São Paulo, Contexto, 2016, 183p.

CHARAUDEAU, Patrick. (2004) Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs) **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, p. 13-41.

CHARLOT, Bernard. **Da relação como saber: elementos para uma teoria**. Trad. Magne Bruno, 6ª. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 93 p.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 140 p

DAHLET, Patrick. Dialogização e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:**

dialogismo e construção de sentido. 2ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 65-83.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre, Artmed, 2000, 152 p.

DONAHUE, Christiane. Evolução das práticas e dos discursos sobre escrita na universidade: estudo de caso In: Rinck, F. Boch, F. e Assis, J. A. **Letramento e formação universitária.** Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2015 p.309- 342

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

ENNES, Marcelo Alário. Interacionismo simbólico contribuição para se pensar os processos identitários. **Perspectivas**, São Paulo, v. 43, p. 63-81, jan./jun. 2013.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016

FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Linguagem e diálogo:** as ideais linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, 2ª. ed. : Parábola, 2013. 165 p.

FERNANDES, Eliane Marques da Fonseca. Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras. In: BORTONI RICARDO, Stela Maris et all. (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**, São Paulo, Parábola, 2012, p. 205-242.

FIAD, Regina Salek. A escrita universitária. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011

FINA, A. Discourse and Identity. In: VAN DIJK, T. A (Org.). Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. London: Sage Publications Ltd, 2006, p. 263-282 tradução da Profª Drª Jane Quintiliano Guimarães Silva

FISCHER, Adriana. Práticas de Letramento acadêmico em um curso de engenharia têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1º sem. 2011

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **REVISTA Cena 7** –p. 77-88, PPG Artes Cênicas , UFRGS, Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 74 p. (Leituras filosóficas).

FRANK, Arthur W. **What is dialogical research, and why should we do it?** Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/7667742>>. Acesso: 17 jun. 2017. Trad. Robson Figueiredo Brito

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, 56ª.ed. Paz e Terra, 2018, 158p.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.**

Brasília, UNB, 2010, p.173

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014. 102p.

HALL, Stuart. O nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&P, 2014. p. 23-46.

HANKS, Willian F. **Língua como pratica social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Org. Ana Cristina Bentes, Rento C. Rezende, Marco Antônio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008. 280p.

HYLAND, K. **Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse**. New York, Cambridge: Cambridge University Press, 2012. . p. 22- 44 trad. Jane Quintiliano Guimarães Silva

HOLLAND, Dorothy. Identity and Agency in Cultural Worlds, Cambridge, Massachusetts, Harvad Univeristy Press, 1998 . Trad da Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva, p. 49-100

JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2014 p. 107 -108

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995, 294 p.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Trad. Didier Martín, Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Porto Alegre, Artmed, 2004 , 334p.

LEA MR, STREET BV. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014

LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes, 2005, 2ª. ed. 317p.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Pesquisa-ação participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI – REIS, Marília Freitas de Campos(org). *A pesquisa –ação –participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo, Annablume, 2007 p.13-56

MACHADO, Anna Rachel (Coord.). *Resumo*. 12ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013. 69p. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos .

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza e Silva, São Paulo, Parábola, 2008, p. 183p.

MARI, Hugo. *Os Lugares do Sentido*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 152p.

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

MEAD, G. H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo*

social. Barcelona: Paidós. (Trabalho original publicado em 1934)

MENDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. Colomb. Appl. Linguist. J. vol.15 no.2 Bogotá July/Dec. 2013 Trad. Robson Figueiredo Brito

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003. 237p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005, 100p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise do discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli e RODRIGUES, Suzy Lagazzi. **Discurso e Textualidade**. Campinas, Pontes, 2006 p. 11-31
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª. ed. , São Paulo, Cortez, 2012, p.160.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. 5.d. Campinas: Unicamp, 2014. 287p.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 92 p.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Volume 1 , São Paulo, Cortez, 2002, p. 201- 243

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Catálogo de cursos** Disponível em http://www.pucminas.br/ensino_graduacao Acesso em junho 2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Sistema de Gestão acadêmica – plano de ensino** Disponível em http://www.pucminas.br/ensino_graduacao Acesso em junho 2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Programa de Pós-Graduação em Letras** Disponível em http://www.pucminas.br/ppg_letras. Acesso em junho 2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. São Gabriel. Extensão Universitária. **Conhecimento que transforma**. YouTube, 18 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cv-_GbUyMK0>. Acesso em 02 jul. 2018.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcolino, São Paulo, Parábola, 2017, p. 222p.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2014, vol.19, n.3, pp.723-747.. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010> acesso em marc.2016

SÉRIOT, Patrick, **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo,

Parábola, 2015, 126p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** 23ª. ed, São Paulo, Cortez, 2007: 304p.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães e GOMIDE, Renata Oliveira Marques. Posicionamentos identitários em escrita da esfera acadêmica. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p.219-240, 1º sem. 2013

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal: jogo interlocutivo e efeitos identitários. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 245-66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.73-133.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, Mercado das Letras, 2009, p. 175p.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

STREET, Brian, V. **Letramentos sociais: abordagens crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo, Parábola, 2014, 240p

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia uma alternativa conceitual. **Letras Hoje**, Porto Alegre v.37nº 4 p.57-72, dezembro, 2002

VIEIRA, Francisco Eduardo e FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo, Parábola, 2019, 126p.

VOLÓCHINOV, V. N.(a) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo, 13ª. ed, Hucitec, 2009, p. 203p.

VOLÓCHINOV, V. N.(b) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2017 p. 376 p.

VÓVIO, Cláudia Lemos e SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. IN: KLEIMAN, Angela B. e MATENCIO, Maira de Lourdes Meireles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, Mercado das Letras, 2005 p. 41-64

APÊNDICE A - Faculdade Mineira de Direito Metodologia do Trabalho Científico

Prof. Msc Robson Figueiredo Brito

CONHECENDO OS ALUNOS DE DIREITO

ROTEIRO I: SONDAGEM DE APRENDIZAGEM

Refleta sobre as experiências vividas nesta disciplina de Metodologia do Trabalho Científico e responda:

A) Você estuda fora da sala de aula?

SIM: ____

NÃO: ____ (Justificar

B) Se você respondeu afirmativamente a questão acima,

Especificar:

QUANDO?	ONDE?	COMO?	POR QUANTO TEMPO?

Comentários:

c) O que você pode dizer a respeito da leitura de textos acadêmicos nesta disciplina e em outras disciplinas do período?

d) Qual a importância que o ambiente universitário tem na sua vida até este momento?

e) Que questão a respeito dessas suas vivências estudos, leituras, escritas na Universidade você pode fazer?

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO**PARTE I:**

Número de matrícula _____

Data: ____/____/____

1. Qual é a sua faixa etária?☐ 18 a 24 anos☐ 25 a 34 anos☐ 35 a 44 anos☐ 45 a 54 anos☐ mais de 55 anos**2. Sexo:**☐ Feminino☐ Masculino**3. Qual é o seu estado civil atual?**☐ Solteiro☐ Casado☐ Divorciado☐ Outros**4. Você tem filho (s)?**☐ Sim Quantos? _____☐ Não**5. A sua cor ou raça é?**☐ Branca☐ Preta☐ Amarela☐ Parda☐ Indígena**6. Em que localidade você nasceu:**

Município: _____ - Estado: _____

☐ Rural☐ Urbano**7. Quantas pessoas moram em sua casa incluindo você? _____****8. Qual é a renda mensal da família?**☐ Até um salário mínimo☐ De 1 a 2 salários mínimos☐ De 2 a 5 salários mínimos☐ De 5 a 10 salários mínimos

☐ Mais de 10 salários mínimos

9. Quantas pessoas trabalham em sua casa incluindo você?

10. Você reside em domicílio:

- ☐ Própria ☐ Próprio – ainda pagando ☐ Alugado ☐ Cedido de outra forma
☐ Outra condição – informar: _____

11. Exerce atividade de trabalho?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo, responder a próxima pergunta

12. Jornada de trabalho (horas/dia: total semanal, número de dias em que trabalha na semana/informar se trabalha em sábados e/ou domingos; se trabalha somente em turno diurno ou não)

PARTE II:

DADOS PESSOAIS

1. Nome:
2. Idade:
3. Profissão:
4. Há quanto tempo você exerce a profissão?
5. Você já fez outro curso de graduação? _____ qual? _____

DADOS ESCOLARES

1. Nome da(s) escola(s) em que estudou: _____
2. Escola(s) da rede pública ou privada? _____
3. Quantos anos você levou para completar o ensino fundamental?
4. E o ensino médio?
5. Se o tempo que você levou para completar o ensino médio e fundamental foi maior do que 11 anos, explique as razões.
6. Em que ano você finalizou o 3º ano do ensino médio? _____

7. Quanto tempo você ficou sem estudar até decidir ingressar na Universidade? Por quê?
8. Você lê textos técnicos na área de seu curso de graduação além daqueles indicados por seus professores? Por quê?
9. Quais foram os últimos textos técnicos que você leu sem que tenham sido solicitados por um professor?
10. Quais os gêneros textuais que você produz mais frequentemente (resumos, relatórios, comentários, resenhas, etc.) na universidade? Por quê? Especifique o gênero textual mais produzido por você nesse lugar.
11. O espaço que a leitura e a escrita ocupam em sua vida é aquele que você gostaria que fosse? Produza um pequeno texto em que você discuta justamente a função da leitura e da produção de textos em sua vida.
12. Quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produz fora da Universidade (em casa ou no trabalho) e aqueles que é levado a produzir na Universidade?
13. Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da leitura na universidade (a leitura acadêmica).
14. Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da escrita na universidade (a escrita acadêmica).
15. Que tipo de estratégias ou recursos você usa para o estudo de textos teóricos na universidade?
16. Como avalia sua escrita na universidade? Você considera que escreve bem? Justifique sua resposta:

ANEXO A - Cartas produzidas pelos alunos AM01, AM02, AN01 E AN02

CARTA PRODUZIDA PELO ALUNO AM01

Prezada Sofia,

É com muito entusiasmo que venho me candidatar para ocupar esta vaga na equipe e ter a oportunidade de compartilhar experiências obtidas no curso de Direito, na matéria de metodologia do trabalho científico, principalmente se tratando de pesquisa, ensino e extensão.

Durante esse processo de muito aprendizado, pude notar que o método tradicional de ensino, entre aluno, professor, e aulas expositivas não é suficiente para o processo de formação de conhecimentos.

É necessário que haja a prática investigativa de pesquisa, assim como o ensino e a extensão, no qual vai se expandir conhecimentos e experiências para toda a comunidade, só assim se alcança o objeto desejado.

Acredito ser a pessoa adequada para ocupar esta vaga, pois com a vivência que tive nesta disciplina, tenho a convicção de que esse método deveria ser adotado não apenas em todo o ensino superior, mas também no ensino médio e fundamental, pois dessa forma instigaria a prática investigativa desde cedo, e assim estou extremamente comprometido a expandir junto com a equipe este método, que ira contribuir tanto para a formação científica como profissionais para o mercado de trabalho e principalmente como cidadãos.

Atenciosamente,
Assinatura

CARTA PRODUZIDA PELA ALUNA AM02

Prezada Sofia,

Meu nome é C..., tenho 18anos e sou estudante do curso de Direito da ... Confesso-lhe que fiquei muito feliz quando recebi o convite para participar deste processo seletivo, e por meio desta carta venho demonstrar o meu interesse e aptidão para integrar a equipe de trabalho de pesquisa coordenado por você.

Em primeiro lugar, quando conheci um pouco sobre sua entrada no campo de extensão, me senti motivada e identificada, porque da mesma maneira que você vivia isolada em uma ilha, adquirindo conhecimento restritos, eu também vivia isolada em meu mundo particular. Quando eu entrei para a Universidade e me deparei com a diversidade de conhecimentos e informações novas, especialmente a respeito do ensino, pesquisa e extensão, e também, tendo em vista as realidades presentes no dia a dia, percebi o quanto o mundo precisa ser transformado, e assim como você, notei que para essas transformação acontecer, os conhecimentos que adquirimos devem ser compartilhados.

Em segundo lugar, no decorrer deste primeiro período na universidade, aprendi significativamente, na disciplina de Metodologia do trabalho Cientifico, sobre os fundamentos, modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico, experimentando até mesmo na prática, os caminhos da pesquisa de campo, em que realizamos um trabalho do Projeto Universidade Escola, a respeito do tema: “violência” em uma escola pública de Belo Horizonte, e desta forma, conhecemos de perto a rica aprendizagem que vem do contato com e troca de experiência com outras realidades da vida, além disso, ao fazer a prática educativa como forma de intervenção na escola estudada, notei que, quando nos esforçamos e levamos a sério a pesquisa é possível fazer a diferença.

Acredito que essas características que citei, são fatores importantes para que me considere uma candidata ideal e apta para a vaga, dado que nós duas temos o mesmo propósito de por meio de nossa ação expandir os conhecimentos e contribuir para um mundo melhor, e como já apresentei, sou uma pessoa dedicada e preparada para aprender mais através dessa equipe de pesquisa.

Aguardo retorno,

Assinatura

CARTA PRODUZIDA PELO ALUNO AN01

Prezada Sofia,

Por meio desta carta venho abrir a discussão referente a vaga em sua equipe de trabalho de pesquisadores. Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho, pois ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados.

Seria de imensa gratidão ser selecionado para o seu grupo de trabalho, pois ao longo de meus estudos e pesquisas universitárias, em aulas de metodologia do trabalho científico, obtive grande conhecimento acerca dos fundamentos no qual serão trabalhados.

Como eu acabei de citar já tive a oportunidade de ter trabalhado assuntos referentes à ensino, pesquisa e extensão. Em minhas aulas de Metodologia li temas referentes há cidadania e direitos humanos, e ainda pude colocar em prática os temas trabalhados por meio de intervenções.

É de grande interesse participar de sua equipe, para estender meu conhecimento sobre o conteúdo que pude aprender na Universidade em relação ao ensino, pesquisa e extensão. Espero ter os requisitos e qualidades suficientes para ser selecionado e aguardo ansiosamente por sua resposta.”.

Atenciosamente,

Assinatura

CARTA PRODUZIDA PELA ALUNA AN02

Prezada Sofia,

Estou cursando o 1º. Período do curso de Direito na ..., venho consultá-la sobre a possibilidade de integrar a sua equipe de pesquisa, tendo em vista que nesse semestre na disciplina de Metodologia do Trabalho científico, orientada pelo Professor RFB, participei juntamente com o meu grupo sobre o trabalho científico e relação entre o ensino e extensão.

Fizemos uma pesquisa em uma escola pública próxima a faculdade, onde aplicamos questionários e dinâmicas para os alunos, fizemos a intervenção e apresentamos um banner p/o professor, onde aprendi a importância da pesquisa e a extensão.

Gostaria de aprimorar juntamente com sua equipe os conhecimentos aprendidos em sala de aula e em campo. Caso seja aprovada segue os meus dados pessoais; telefone: - número do celular e o e-mail xxx @ hotmail.com”

Atenciosamente,

Assinatura