



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 934-952, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

REFLEXÕES DISCURSIVAS NO LETRAMENTO ACADÊMICO

DISCURSIVE REFLECTIONS IN ACADEMIC LITERACY

Sandro Luis da Silva

RESUMO

Os eventos de letramento na universidade incluem a produção de gêneros, como o resumo, o fichamento, a resenha, dentre outros. Neste artigo, analiso quatro textos avaliativos da Unidade Curricular Leitura e Produção Textual I do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo, à luz da teoria de gêneros, do letramento acadêmico e do *ethos* discursivos dos enunciadore. Os resultados indicam que os enunciadore valorizam o aprendizado na unidade curricular, demonstrando a importância que o letramento acadêmico traz para sua formação inicial, assim um *ethos* discursivo de sujeitos conscientes da relevância dos estudos de diferentes gêneros, sobretudo os escritos, para o desenvolvimento da competência discursiva.

Palavras-chave: Linguística. Análise de Discurso. Letramento acadêmico. Gênero discursivo. *Ethos* discursivo.

ABSTRACT

Literacy events at the university include the production of genres, such as the abstract, the fichamento, the review, among others. In this article, I analyze four evaluative texts of the Curricular Unit Reading and Textual Production I of the course of Letters of the Federal University of São Paulo, in the light of the theory of genres, the academic literacy and the discursive ethos of the enunciators. The results indicate that the enunciators value learning in the curricular unit, demonstrating the



importance that academic literacy brings to its initial formation, as well as a discursive ethos of subjects aware of the relevance of studies of different genres, especially the written ones, for the development of competence discourse.

Keywords: Linguistics. Discourse Analysis. Academic writing. Discursive genre. Ethos discursive.

Correspondência:

Sandro Luis da Silva. Doutor em Língua Portuguesa (PUC/SP). Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico). São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. E-mail: sandro.luis2602@gmail.com

Recebido em: 22 de julho de 2019.

Aprovado em: 7 de novembro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3603/2628>

1 INÍCIO DE CONVERSA...

Meu interesse neste artigo é trazer reflexões a partir de inquietações que me foram surgindo na prática docente da Unidade Curricular (UC) Leitura e Produção de Texto I, para alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos. Tais inquietações envolvem a prática de leitura e escrita de diversos gêneros de discurso acadêmicos desses alunos ao longo do semestre.

Há alguns anos me dedico a essa UC e sempre me pergunto como posso propor atividades que contribuam significativamente para o desenvolvimento da competência discursiva desses alunos em relação à leitura e à escrita, tendo em vista as dificuldades que eles apresentam no início do semestre, quando iniciam a elaboração de exercícios voltados para o letramento acadêmico na prática pedagógica de sala de aula e extraclasse. É comum ouvir professores na universidade reclamando das dificuldades de produção textual dos alunos, assim como da leitura de textos nos diferentes gêneros de discurso, sobretudo os acadêmicos. A prática de escrita e de leitura está presente no currículo da educação básica. No entanto, mesmo assim, os alunos chegam à universidade apresentando

pouca habilidade para ler texto, atribuir-lhe sentido, estabelecer relações, construir diálogos com outros textos e com a própria experiência de vida. E, também, há dificuldade na produção de um texto que demonstre seu posicionamento em relação a um determinado fenômeno, além das questões ligadas à coesão e coerência textual.

A leitura e a escrita são indiscutivelmente práticas sociais. O aluno já é letrado quando chega ao universo escolar, sem, no entanto, muitas vezes, ter o domínio da escrita e da leitura necessário para o desenvolvimento dos gêneros de discurso acadêmicos, que são novidades para eles. A grande problemática não são os gêneros em si, mas a articulação das ideias contidas nos diversos gêneros de discurso, de forma a apresentar as ideias pretendidas pelos discentes. É precisos situar qualquer prática que envolva leitura e escrita em um contexto sócio-cultural específico, para entender o porquê de o aluno apresentar determinadas competências ou, algumas vezes, não apresentá-las.

Por meio da escrita também é possível construir um *ethos* discursivo desse sujeito que enuncia. De acordo com Maingueneau (2016, p. 13), “o conteúdo que nós damos ao *ethos* depende em grande medida dos tipos ou gêneros de discurso que estudamos de maneira privilegiada, raramente consideramos o discurso em toda a sua diversidade”. O *ethos* procura levar o destinatário a aderir as ideias propagadas no texto, ou, em outras palavras, leva o destinatário a construir uma imagem do enunciador de modo que aquele irá aderir as ideias deste. E, para atingir esse objetivo, há uma maneira de dizer, há estratégias linguístico-discursivas a serem utilizadas de acordo com o gênero de discurso em que esse sujeito se manifesta.

O *ethos* é construído no/pelo discurso, no momento da enunciação. E, como aponta Maingueneau (2011), o discurso é a linguagem em ação. É pressuposto, neste artigo, que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação se constituem como seus elementos fundamentais. Considera-se, ainda, que a compreensão do domínio da própria autonomia discursiva também é construída na interação social que se realiza entre os sujeitos numa situação enunciativa. Minha experiência tem mostrado, no entanto, que gradativamente, os alunos vão superando as defasagens apresentadas no início das atividades, à medida que são apresentadas a eles as estratégias de leitura e de escrita, sobretudo em relação aos

gêneros de discurso acadêmicos, que exigem determinadas especificidades com as quais eles ainda não tinham familiaridade.

Como instituir estratégias linguístico-discursivas que levem ao atendimento dos objetivos da UC, ou seja, como fazer com que a competência discursiva desses graduandos atinja determinado grau de competência que os leve a ler um texto e, a partir deste, posicionar-se criticamente? Como essas estratégias linguístico-discursivas empregadas por esses sujeitos conduzem à constituição do *ethos* discursivo? A resposta, ou melhor, as reflexões sobre essas inquietações orientam este artigo. É muito importante que não só se constatem os problemas relativos à leitura e à escrita dos alunos universitários, como também se reflitam possibilidades de solucionar esse problema, que, muitas vezes, interferem na construção do conhecimento desses sujeitos em sua formação inicial. Evidentemente que não tenho a pretensão de trazer soluções para esse problema que permeia a universidade; apresento relato reflexivo sobre as questões relacionadas à escrita face ao letramento acadêmico.

Há tempo se discute o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Universidade. Vários são os artigos, as dissertações, as teses, pesquisas diversas que abordam esse tema, no entanto os cursos superiores ainda continuam enfrentando o problema de escrita e de leitura dos graduandos. Muitos estudos partem do pressuposto de que o desenvolvimento da competência de escrita e de leitura cabe à escola básica; à Universidade, apenas o trabalho com os diferentes gêneros de discurso acadêmicos, ou seja, com os que envolvem o letramento acadêmico. Tudo indica que não; cabe às UC's dos diferentes cursos superiores trabalharem, também, o desenvolvimento da competência discursiva relativa à leitura e à produção de texto dos discentes, tornando-os sujeitos de discurso, capazes de se posicionar, considerando o lugar de onde eles enunciam. Pretendo, neste texto, trazer reflexões sobre o letramento acadêmico, ou melhor, sobre as práticas de letramento acadêmico a partir de minhas experiências como docente na universidade pública, a fim de pensar em que medida as atividades desenvolvidas, neste caso, a escrita de um memorial de leitura, contribuem para que sejam identificados os problemas em relação à escrita e à leitura dos alunos.

Ao me valer do conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita, estou considerando-o como

uma prática social, que está além dos muros da escola. Os estudantes, ao chegarem aos bancos da universidade, são letrados; o que lhes faltam são práticas letradas esperadas (ou não) dentro da esfera discursiva acadêmica. Então, cabe, também, à universidade cumprir o papel de levar esses sujeitos a essa prática, tornando-os competentes discursivamente.

Para atingir o objetivo a que proponho, divido o artigo em duas partes: na primeira apresento alguns conceitos teóricos: letramentos, escrita, leitura e gêneros, pensando sempre na esfera discursiva acadêmica. Na segunda parte, trago a análise do *corpus* deste artigo: 04 textos escritos de autoavaliação referentes ao desenvolvimento da competência de leitura e de escrita a partir das atividades realizadas durante a UC, que ocorreu no primeiro semestre de 2018. Foram escolhidos 04 textos - dois da turma de francês e dois da de português, tendo em vista que a turma era constituída por 30 alunos, 15 de cada uma das habilitações. Nesses textos, eles puderam refletir sobre as atividades de produção textual, em especial a de escrita acadêmica, realizadas durante o semestre. Por fim, o artigo apresenta as palavras finais e as referências.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICA

A leitura e a escrita são sempre situadas em práticas específicas, segundo Gee (2000). Como me refiro a práticas específicas, chamo a atenção para três pontos importantes: práticas sociais específicas implicam linguagens sociais, as quais guardam suas peculiaridades como estilo, registro, padrões de vocabulário, sintaxe e conectores discursivos, pois se prendem a tipos específicos de atividades sociais, no caso deste artigo, o acadêmico e, mais especificamente, no curso de letras; caráter social, situado e histórico do letramento, responsável por caracterizar a condição letrada de um sujeito; o lugar de onde esse sujeito fala. Ele passa a desempenhar papéis sociais discursivos. Em outras palavras, há especificidades nos textos produzidos nessa UC: uma construção textual/discursiva mais situada: a esfera discursiva acadêmica. Por meio das interações verbais, os alunos no curso de letras agem, pensam, valorizam e interagem de maneira conjunta, sincrônica com a língua(gem).

Escrever um texto exige muito mais do que o conhecimento da língua sistematizada; é preciso articular uma série de elementos capazes de tornarem o texto um todo significativo. Para Magalhães (2012, p. 17), “A interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem”. Pensar, portanto, a esfera discursiva acadêmica, é pensar a interação entre os sujeitos a partir dos textos produzidos durante a formação inicial desse sujeito.

Segundo Koch e Elias (2009, p. 35),

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um construção não podendo, por conseguinte, ser determinado a priori.

Entendemos, pois, a escrita como a atividade de produção textual (TORRANCE & GALBRAITH, 1999) que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.

Escrita e leitura são duas habilidades distintas, mas que podem se complementar. A escrita é uma modalidade da língua por meio da qual um sujeito discursivo tem algo a dizer, fazendo relações com outros discursos (o que Maingueneau (2005) chama de interdiscurso), organizando ideia, estabelecendo uma tessitura coesa e coerente.

A leitura, por sua vez, é um encontro entre autor, texto e leitor. De acordo com Geraldi (1997, p. 167),

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com ‘espaços em branco’ que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras.

É por meio da leitura que se constrói o sentido para o texto. O leitor passa a ser um coautor desse texto; ele escolhe as estratégias que utilizará para a realização do ato de ler, considerando, evidentemente, uma série de circunstâncias:

gênero de discurso, circulação do gênero, destinatário, finalidade da leitura, dentre outros.

Para Geen (2001, p. 719), nos discursos se inserem linguagens sociais, por meio das quais assumem relevância. Os discursos envolvem “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas”.

A natureza dos discursos está diretamente relacionada aos contextos de letramento que a integram, às relações de poder, às linguagens sociais e a todo aparato ideológico que os envolve. Tendo em vista os limites deste artigo, vou me ater somente nas questões relacionadas ao letramento acadêmico, tendo consciência da importância que os outros fatores assumem na temática abordada.

O letramento acadêmico engloba os discursos secundários, isto é, a valorização é estabelecida por determinadas instituições sociais. Eles são relacionados ao contexto universitário, para ressaltar a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e constroem saber, como dos usos das linguagens que os materializam, dos papéis sociais dos sujeitos discursivos, das finalidades de estes estarem nesse contexto específico e das relações, muitas vezes implícitas, estabelecidas com o conhecimento.

Nos eventos de letramento acadêmico, os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos, assim como assumindo posicionamentos a partir de sua formação discursiva, significados culturais e estrutura de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar e produzir textos. Esses eventos devem gerar condições para a aquisição dos padrões do discurso dominante da esfera discursiva acadêmica.

Uma importante dimensão da esfera discursiva acadêmica, que também precisa ser referenciada, é o letramento crítico, que, por meio da capacitação crítica para o uso dos letramentos dominantes, concede poder aos sujeitos. Letramento crítico é o controle do uso de um discurso secundário, que pressupõe a utilização de reconhecimento, a fim de melhor compreender, analisar e criticar discursos primários e/ou secundários e os modos como esses discursos constituem os sujeitos letrados e os situam na sociedade.

É preciso compreender o funcionamento dos diferentes gêneros discursivos que constituem a esfera discursiva acadêmica do curso de letras, seja na oralidade, na leitura, na escrita, bem como nas atividades de análise linguística dos diversos gêneros de discurso que nela são produzidos e circulados entre os sujeitos. O acadêmico visa à natureza de uma prática de letramento acadêmico, seus valores constitutivos, seus significados e seus sentidos, como se relacionam com outras práticas, o que em específico proporciona a um sujeito um desempenho bem sucedido que o que leva à construção do conhecimento e, conseqüentemente, à aquisição de poder.

Essas práticas de letramento acadêmico apresentam-se, em geral, como novos eventos para os estudantes que ingressam na universidade. Os eventos de letramento contribuem, também, para a construção do *ethos* discursivo desses sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem na esfera universitária, uma vez que, ao enunciarem, criam uma imagem de si por meio do discurso produzido. Esses eventos comuns não se reduzem a eventos informais do cotidiano, mas adquirem um *status* de um ritual, levando os estudantes a construir seu *ethos* discursivo nas interações que ocorrem no meio acadêmico.

A universidade é o espaço de pesquisa e de construção do conhecimento científico, filosófico e artístico, em que os envolvidos são desafiados a produzir conhecimento de forma crítica, criativa e competente; é o espaço do compartilhar, do colaborar, de interagir, fazendo com que os sujeitos se tornem pessoas melhores. A educação é um processo de transformação.

Nos limites deste artigo, referimo-nos em “Novos Estudos do Letramento”, porque não há uma existência única de letramento; o que temos é a existência de vários letramentos. Esse fato implica a aceitação das diferentes habilidades de leitura e escrita; diversos letramentos porque estão associados a diferentes grupos sociais, relacionando-se com a escrita de maneira diferente. Cada um tem sua história de vida que contribui para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita. No processo de letramento acadêmico, compete ao aluno o compromisso com o aprendizado e a aceitação de que agora eles fazem parte de outro domínio discursivo, no qual emergem outros. Os saberes do discurso acadêmico são sistematicamente configurados pelos gêneros de discurso, que compõem suas

práticas sociais; elas contribuem para a construção das relações sociais, e profissionais na universidade.

O letramento é socialmente construído e está diretamente ligado aos grupos sociais em que acontece. No caso, o aluno, ao entrar na universidade, depara-se com uma série de gêneros que fazem parte da esfera discursiva acadêmica, como memorial, resumo, resenha, seminário, fichamento, monografia. Esses gêneros acadêmicos são diferentes dos gêneros escolares, com os quais os estudantes estavam acostumados em seu dia a dia na escola básica. É preciso considerar o desempenho dos alunos antes de ingressarem na Universidade, sobretudo nas práticas de leitura e escrita. Faz-se necessário pensar a leitura e a escrita sob a ótica científica, considerando as habilidades e competências discursivas, bem como os fundamentos e as estratégias que permitem refazer princípios e desfazer crenças responsáveis por levar os alunos a estabelecer uma relação ainda deficiente e inadequada com as práticas letradas.

Por consequência, o letramento acadêmico envolve o discurso pedagógico, que me põe a pensar várias situações, sobretudo um breve percurso por que a escola - desde a básica até a superior - tem passado nos últimos anos. O discurso pedagógico constitui-se em uma porta de entrada para a constituição de um processo interativo entre os sujeitos, capaz de proporcionar estratégias discursivas, considerando o caráter dialético, ideológico e dialógico da linguagem, apontando para a construção do conhecimento. E esse discurso também nos leva à construção do *ethos* discursivo a partir da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da universidade.

O *ethos* discursivo dos sujeitos enunciadore (MAINGUENEAU, 2011; 2015) dos textos avaliativos da produção textual realizada durante do semestre pode ser construído, observando:

- o lugar de onde falam;
- uso das estratégias linguístico-discursivas utilizadas por eles;
- os possíveis efeitos de sentido produzidos no discurso desses sujeitos;
- os sentidos atribuídos ao letramento acadêmico.

O estudante universitário depara-se com uma série de gênero de discurso durante sua formação inicial. Segundo Maingueneau (2011, p. 115), “toda atividade de linguagem pertence a um gênero de discurso”. Para o autor, os gêneros são

dispositivos de comunicação e estão divididos em instituídos e conversacionais. Para o linguista francês, a caracterização de um gênero apoia-se em critérios heterogêneos, de acordo com a função que irá exercer numa determinada situação enunciativa. A partir dessa perspectiva, é possível dizer que o sujeito produz conhecimento, o qual pressupõe, também, textos escritos – e é nessa escrita que o conhecimento se manifesta, revelando a compreensão da realidade, considerando -se os elementos constitutivos do universo de relações culturais, sociais e interpessoais vivenciadas. Manifesta-se, portanto, por meio de gêneros de discurso.

No novo contexto em que se encontra o aluno – vida acadêmica - há uma mudança de perspectiva em relação à escrita: deixa de ter uma visão extremamente estruturalista, inflexível para uma forma mais dinâmica, que precisa atender às necessidades de comunicação numa dada situação enunciativa. E nela também pode ser valer dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais. A universidade deve ser o espaço da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto apreendido, sobretudo nos cursos de formação de professor. É preciso levar em consideração as experiências que os sujeitos trazem para a sala de aula, ou seja, os letramentos que possuem.

Há de se considerar que a avaliação apresentada pelos graduandos, futuros professores de língua portuguesa e de uma língua estrangeira, vai além do registro do que se observa nas atividades desenvolvidas durante o semestre. Trata-se de um texto em que os estudantes registram suas impressões, ações e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, conciliando teoria - vista na universidade - e a prática pedagógica realizada na escola.

3 UM OLHAR PARA A ANÁLISE

Optei pela análise qualitativa, tendo em vista os objetivos propostos neste artigo. Foram selecionados 04 textos, aleatoriamente, de uma turma de 30 alunos do período noturno do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo. Por se

tratar de uma UC da qual participam alunos dos quatro cursos¹ - Letras/Português, Letras/Espanhol, Letras/Francês e Letras/Inglês, selecionei, como amostra, um texto de cada curso. Bauer e Gaskell (2002, p. 55-56), citando o semiólogo Roland Barthes, atentam para o fato de que os elementos presentes num *corpus* precisam ser relevantes, homogêneos e sincrônicos. E esses elementos foram observados nos textos que constituem o *corpus* deste artigo. Os sujeitos apresentam, no texto, uma reflexão sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico, sobretudo no que diz respeito à produção escrita, uma vez que esta é a modalidade da língua de maior utilização durante a formação inicial de Letras, seja na licenciatura, seja no bacharelado, opção que os graduandos fazem posteriormente.

Serão denominados de S1, S2, S3 e S4, para que não haja identificação dos participantes, preservando, assim, a identidade de cada um deles. Para os quatro alunos, este é o primeiro curso de graduação, todos provenientes de escola pública e com idade entre 19 e 23 anos. Eles trabalham durante o dia e frequentam a universidade no período noturno. Portanto, são trabalhadores-alunos. Nenhum deles mora na região de Guarulhos.

O sujeito 1 inicia seu texto (que é bastante sucinto) da seguinte forma:

(01) S1: Não me lembro exatamente como foi aprender a ler e a escrever antes de entrar na universidade, mas lembro-me que foi desesperador, porque tudo o que (não) aprendi durante o ensino fundamental e no médio, consegui aprender em um semestre em LPT 1, no curso de Letras. A entrada na universidade foi muito difícil, causou-me muito medo, principalmente em relação à leitura de textos específicos de linguística. Me foi apresentado Saussure, Bakhtin, Maingueneau, dentre outros autores dos quais nunca ouvi falar. Deparei-me com textos que pareciam estar escritos em outra língua. A dificuldade foi imensa. No início, possuía muito mais dificuldade com os gêneros acadêmicos, principalmente porque apresentam muitos termos técnicos que ainda não domino. Também estou terminando o primeiro semestre. Deve ser natural.

Observa-se que o sujeito já chega à universidade com dificuldades, sobretudo na leitura. Em primeiro lugar, destaca-se a lista de autores e textos que lhes são

¹ Na Universidade Federal de São Paulo, há, segundo do Regimento Interno, 04 cursos de Licenciatura em Letras e não 04 habilitações, como normalmente é designado em outras universidades.

apresentados - Bakhtin, Saussure, Maingueneau - aos quais poderíamos juntar tantos outros, como Marcuschi, Pêcheux, Foucault, Koch, Antunes etc. A dificuldade é natural para alunos que vêm da escola básica, em que a leitura, quando trabalhada, traz textos mais próximos da realidade do aluno. Em segundo, a leitura desses textos não depende só do conhecimento das palavras, como pressupõe S1. Há necessidade de ser um leitor especialista, que consiga dialogar com esses textos por meio de uma congruência de vários conhecimentos, valendo-se de determinadas estratégias de leitura e da própria competência discursiva do leitor. Só após a compreensão do conteúdo desse texto e de seus objetivos é que o aluno conseguirá escrever sobre ele, posicionar-se criticamente, estabelecendo relações interdiscursivas/intertextuais, considerando lugar de onde ele enuncia.

A escrita é uma habilidade que o desafia. Em um dado momento do texto, este sujeito 1 afirma:

(02) S1: Sempre tive dificuldades para escrever [...] a professora na escola básica sempre montava jogo com palavras para eu superar as dificuldades.

E, ao se referir ao contexto acadêmico, ele enuncia:

(03) S1: Com o passar das aulas, fui percebendo que existem estratégias para escrita e leitura de textos acadêmicos, como o resumo, o fichamento e a resenha crítica, gêneros bem trabalhados durante o semestre, nos quais pudemos treinar nossa escrita. É preciso ler, compreender, entender para poder construir um texto.

Evidencia, por um lado, neste momento enunciativo, o *ethos* de um sujeito temeroso com o novo, tendo em vista que tudo o que estudaria nunca fora visto até então; um momento desafiador para ele. Por outro, é constituído o *ethos* discursivo que percebe a necessidade de se utilizar estratégias linguístico-discursivas capazes de tornar o texto mais eficaz, que atenda às necessidades do gênero, estabelecendo uma interação entre leitor e texto. É possível dizer que o *ethos* discursivo construído desse sujeito, a partir de seus enunciados, caracteriza-se como um ser que enfrenta os desafios, mesmo, em algum momento, sendo pego pelo medo.

De acordo com Maingueneau (2016, p. 14),

as ideias criam a adesão do leitor através de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser. Esta concepção de *ethos* é demonstrada através do conceito de incorporação, que desempenha três funções:
*a enunciação confere uma corporatidade ao fiador, ela lhe dá corpo;
*o destinatário incorpora, assimila através da enunciação um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo;
*essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária dos que aderem ao mesmo discurso.

É possível afirmar, então, a partir dessas considerações do autor, que o fiador de S1 constrói um *ethos* discursivo a partir dos papéis discursivos relacionados às atividades acadêmicas, incorporando as noções que permeiam a esfera discursiva acadêmica.

O sujeito 2, por meio de um texto mais prolixo, afirma que veio de uma escola cujo método é “tradicional, tedioso” em relação ao ensino. Segundo o sujeito,

(04) S2: Lá, só comecei a praticar a escrita durante o ensino médio, graças à cobrança de um bom desempenho na redação para o ENEM. Quando cheguei à universidade, minha dificuldade maior era com os textos mais técnicos, de autores que nunca ouvi falar na escola e na vida.... senti medo.....

É possível que o fiador de S2 construa o *ethos* discursivo desse enunciador a partir de uma dimensão ideológica (MAINGUENEAU, 2016), ou seja, o campo discursivo pedagógico, que se concretiza na prova do ENEM. O objetivo da escrita era atingir os propósitos do exame nacional. Coloca-se como um sujeito cujo papel é escrever para a aprovação em uma determinada avaliação que seria realizada por ele.

Segundo o sujeito 2:

(05) S2: O curso de letras exige muita produção escrita correta, com coerência e coesão. Cobram muito de nós... e nós passamos a ficar mais exigentes com nós mesmos e com os outros. Confesso que tenho dificuldades para iniciar um texto (hoje bem menos de quando cheguei à Unifesp). Tinha (e ainda tenho um pouco) dificuldade para escrever o início de resumo, resenha, fichamento. Ficava horas

olhando para o papel ou para a tela do computador, sem saber exatamente como começar, o que colocar nas linhas que estavam me esperando. Esse era o meu principal problema. Com as aulas de LPT 1, vi que há exigências maiores no mundo acadêmico e que precisamos estar prontos para essa realidade. A UC me ajudou bastante, principalmente a perceber que tenho muito o que aprender em relação à escrita de um texto no gênero acadêmico; preciso me aperfeiçoar muito. Mas me mostrou que há caminhos para a escrita, para a leitura; ainda tenho dificuldades, mas já são menores. Também em um semestre não consigo superar a dificuldade de uma vida. Mas já vi grande progresso na produção textual. A escrita é um exercício contínuo. Ainda me preocupo muito com a argumentação, principalmente no texto crítico, como a resenha que estudamos neste semestre. Mas percebi que já aprendi muito, mesmo ainda no início do curso...

Este sujeito tem consciência do letramento acadêmico, de sua importância e especificidades. Confessa ainda que tem dificuldades para a escrita de um texto; caracteriza-se o *ethos* de um empreendedor, que se empenha para aprender, buscando sanar as dificuldades. No trecho transcrito é perceptível a autocrítica que ele faz. E mais: ele valoriza as aulas de LPT 1, que o ajudaram a começar a superar os desafios, os obstáculos. É um sujeito que fala como um aluno do primeiro semestre de curso, com consciência de que muito mais exigirão dele.

A dificuldade que ele apresenta, de certa forma, no depoimento escrito, leva o leitor a pensar que o letramento acadêmico se resume na argumentação, na coesão e na coerência de um texto. No entanto, sabe-se que há um conjunto de elementos que permeiam esse letramento, dada sua complexidade. Faz-se necessário o envolvimento contínuo do aluno na prática de leitura e de escrita de texto. O sujeito 2 observou bem esse ponto, o que demonstra que (in)conscientemente ele sabe que as atividades acadêmicas vão além da coesão, da coerência e da argumentação, embora se atenha a elas no momento em que enuncia. A coesão e a coerência foram trabalhadas com o texto de Antunes (2005) e a argumentação (KOCH; ELIAS, 2016), quando desenvolvemos o tópico “resenha crítica”. Essa consciência já é um caminho para que ele perceba que o discurso acadêmico está permeado por uma série de eventos de letramentos. Por meio deste enunciado, é possível que seja construído o *ethos* discursivo de um sujeito que participa de uma estratégia

coerente, destinada a resolver um problema, ou seja, tornar-se competente em relação à escrita, tendo em vista as exigências do mundo acadêmico.

O sujeito 3, por seu vez, demonstra gostar de português. Segundo ele,

(06) S3: Apesar de sempre gostar muito de saber mais sobre o português e produzir textos de diversos gêneros, eu nunca tive uma ‘proximidade’ com a matéria na escola. As aulas eram de gramática, de regras....Basicamente tudo que sei sobre os gêneros resumo, fichamento, resenha aprendi no curso de Letras. Foi na universidade que compreendi o sentido verdadeiro de coesão e coerência. Percebi que cada um dos gêneros estudados em LPT 1 exige um estilo diferente, porque tem conteúdo e objetivos diferentes. Confesso que isso foi novidade para mim, embora vez ou outra os professores falavam em gêneros textuais na escola.

Este sujeito tem consciência de que na elaboração de cada um dos gêneros de discurso exigem-se estratégias de escrita diferentes. Pode-se, nesse momento, retomar Bakhtin (2003), que evidencia que os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, exigindo estratégias composicionais e conteúdos de acordo com a necessidade comunicativa. Essa afirmação leva o fiador à construção de um *ethos* discursivo que procura estabelecer a confiança do co-enunciador, valorizando as aulas de LPT1, tal qual o sujeito 2, mostrando-se familiarizado com o conteúdo desenvolvido durante as aulas. O *ethos* discursivo incorpora um mundo ético, do qual o fiador participa, assumindo situações estereotipadas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola básica.

O lugar de onde fala neste trabalho solicitado pelo professor envolve papel discursivo e extradiscursivo, ao estabelecer relação entre o que estudou na escola básica com a situação enunciativa em que se encontra como aluno universitário.

Para o sujeito 4,

(07) S4: A prática foi muito importante nas aulas de LPT 1. O professor sempre trazia a parte teórica (que ao meu ver [sic] era importante), mas o que valia era a parte prática. Posso citar como exemplo o trabalho com um texto sobre “Letramento digital”. A partir dele fizemos, em conjunto, com a sala toda, a análise linguística. Depois produzimos um resumo. Foi importante, porque treinamos como fazer um

resumo. Foi um trabalho colaborativo em vários sentidos: em grupo e colaborou para que a gente pudesse entender a escrita de um resumo.

No trecho transcrito, percebe-se a consciência que o sujeito tem da necessidade de se conciliar teoria e prática, embora o sujeito valorize mais a prática (“mas o que valia era a parte prática”). É inegável o fato de que as práticas de escrita acadêmicas são práticas sociais, pois estão situadas numa determinada situação enunciativa, em um aqui e em um agora, produzido por um sujeito histórico. E essas práticas se materializam em um determinado gênero de discurso. Portanto, o letramento acadêmico também não é uma prática neutra, desvinculada de um dado momento social.

Chama-me a atenção na escrita deste sujeito a referência que ele faz ao trabalho colaborativo, que, no trecho, assume dois valores: colaboração entre os alunos, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e no sentido de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dele no exercício da escrita de um resumo. Caracteriza-se, nesta enunciação, o *ethos* discursivo de um sujeito crítico, consciente da importância que a leitura e a escrita assumem não só na esfera discursiva acadêmica, mas na vida do ser humano.

4 PALAVRAS FINAIS

Para essas palavras finais, gostaria de iniciar com uma passagem de Geraldini (1997, p. 5-6), tendo em vista os objetivos propostos no artigo:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica.

Fica evidente pela escrita e o posicionamento dos sujeitos da pesquisa que eles veem a produção textual escrita como um momento de interação e têm consciência de que o letramento acadêmico está em constante construção, o que implica, também, a constituição do *ethos discursivo*, que vai se modificando à medida

que enunciam. E, por meio desse *ethos*, ele procuram a adesão de seu leitor primeiro, no caso o professor da UC.

Dentre algumas condições para a análise apresentadas, ative-me apenas em uma: o lugar de onde falam esses sujeitos - estudantes do primeiro semestre de letras, numa universidade pública no Estado de São Paulo. Esses sujeitos vieram da escola básica pública. A considerarem esse “lugar de onde falam”, concordaram, contestaram, mas, acima de tudo, posicionaram-se criticamente em relação ao desenvolvimento da competência de escrita, demonstrando no próprio texto o uso de estratégias linguístico-discursivas que levaram o leitor a aderir as ideias trazidas por eles, o posicionamento que assumiram face à UC que cursaram durante o semestre.

Em relação aos possíveis efeitos de sentidos produzidos no discurso desses sujeitos, ainda que analisados pequenos fragmentos do texto, é possível notar que mostram-se sujeitos discursivos, colocando, por exemplo, o professor a refletir sobre o trabalho que é desenvolvido durante o semestre. Se por um lado ainda não atingiram uma competência de escrita que englobe todos os objetivos propostos, por outro evidenciam a consciência de como chegaram à universidade, o caminho que percorram durante a escola básica e vislumbram possibilidades de aperfeiçoamento da escrita nos diferentes gêneros discursivos acadêmicos.

Faço algumas ponderações quanto aos sentidos atribuídos ao letramento acadêmico. A primeira é que os sentidos construídos pelos alunos refletem na constituição do *ethos* discursivo desses sujeitos, de acordo com os apontamentos a seguir. Dentre os quatro textos, foi consenso de que o letramento acadêmico constitui-se em um universo discursivo novo para os sujeitos (constatação já esperada, considerando a situação enunciativa). No curso de letras, deparam-se com os autores que trabalham tanto com as questões linguísticas, quanto às literárias. Evidentemente que na avaliação houve uma preocupação maior dos alunos com os estudos linguísticos, uma vez que a UC está inserida na área de Estudos da Linguagem.

Outro ponto ressaltado é a questão do “uso correto da linguagem”. Em outros termos, o uso da norma padrão na escrita dos textos acadêmicos, como foi reiterado durante as aulas e refletido no discurso dos alunos. Eles começam a perceber que o letramento acadêmico exige mecanismos linguístico-discursivos específicos, para que haja compreensão do texto, do discurso e, conseqüentemente, interação entre

os sujeitos e o texto. A cada gênero de discurso estudado, eles apontam, há necessidade de se pensar o estilo, os objetivos e assumir um posicionamento em relação ao texto.

A partir da escrita de gêneros de discurso pertencentes à esfera discursiva acadêmica, os sujeitos perceberam que há necessidade de ter competência discursiva, ou seja, um conjunto de competências que envolve a linguística, a enciclopédica e a textual. A partir do discurso dos sujeitos, depreende-se que, para eles, a prática de escrita de gêneros acadêmicos levou-os a perceber não só as especificidades dos mecanismos linguísticos, como também a mudança de visão de mundo

O movimento realizado pelos sujeitos no decorrer da UC Leitura e Produção de Texto I, de acordo com os fragmentos analisados, portanto, apontam para um caminho qualitativo e de transformação em relação à escrita, à compreensão do letramento acadêmico e à própria compreensão do mundo. Pelo discurso apresentado pelos quatro sujeitos, constrói-se o ethos discursivo de sujeitos de estudantes com forte tendência em desenvolverem ainda mais a competência discursiva, conseguindo perceber com criatividade o letramento acadêmico e a importância que ele assume na formação acadêmica, profissional e pessoal como sujeitos do discurso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975/1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: Farmer Press, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico sobre o ethos. *In*: BARONAS, Roberto L.; MESTI, Paula C.; CARREON, Renata de O. (org.). **Análise do discurso**: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes. Campinas: Pontes, 2016. p. 13-33.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise de discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. São Paulo: Parábola, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.