

QUANDO MARCAS IDENTITÁRIAS APARECEM NO ARTIGO CIENTÍFICO

WHEN BRAND IDENTITY APPEAR IN THE SCIENTIFIC ARTICLE

**CUANDO MARCAS DE IDENTIDAD APARECEN EN EL ARTÍCULO
CIENTIFICO**

WILSON, Victoria

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
Professora adjunta de Lingüística da Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ.

RJ - Brasil

victoriawilson@superig.com.br

ALVERNAZ, Sabrina

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda em
Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RJ - Brasil

sabrinaalvernaz@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo parte do princípio de que a escrita é marcada pela heterogeneidade, por isso, apesar de as normas, que regem os textos acadêmicos, pautarem-se nos princípios da neutralidade, racionalidade e objetividade, foram encontradas, na escrita de alunos de graduação em Letras, marcas linguísticas e discursivas que confirmam ou transgridem formas prototípicas do gênero acadêmico. Sugere-se, então, que há vários modos de se tornar letrado, assim como há várias formas de representações na escrita, desde aquelas que reproduzem modelos *standard* do conhecimento e do dizer pautados no senso comum e em valores consagrados / pasteurizados até aquelas que os ultrapassam, dada a dimensão expressiva que caracteriza o discurso.

Palavras-chave: Letramento. Texto/gênero acadêmico. Expressividade

ABSTRACT

This study is based on the premise that written texts are characterized by heterogeneity. Despite academic conventions such as: neutrality, rationality and objectivity, texts written by Letters students contain linguistic and discourse features which violate these conventions. We advocate that there are different kinds of literacy as well as written representations; that there are students who reproduce standard patterns of knowledge and discourse and others who create new forms of written language based on the expressive dimension of discourse.

Keywords: literacy, academic text/genre, expressivity.

RESUMEN

El estudio parte del principio de que la escrita es marcada por la heterogeneidad, por eso, a pesar de las normas que conducen los textos académicos sean pautadas en los principios de la neutralidad, racionalidad y objetividad, fueron encontradas, en la escrita de alumnos de graduación en Letras, marcas linguísticas y discursivas que confirman o transgreden formas prototípicas del género académico. Lo que sugiere que hay varios modos de llegar a ser letrado, así como hay varias formas de representaciones en la escrita, desde aquellas que reproducen modelos *standard* del conocimiento y del habla basados en el sentido común y en valores consagrados/ pasteurizados cuanto aquellas que los ultrapasan, dada la dimensión que caracteriza el discurso.

Palabras-clave: Letramento. Texto/género académico. Expresividad

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, o termo letramento surgiu no cenário brasileiro, sendo citado pela primeira vez num artigo de Mary Kato, com o sentido em que hoje é empregado, anos mais tarde sendo retomado por Ângela Kleiman. Desde então, algumas pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de compreender e articular o conceito à nova realidade. O termo foi adaptado da palavra inglesa *literacy* que compreende o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Foi introduzido no Brasil, como nos países desenvolvidos, entre os pesquisadores, para ser utilizado com o objetivo de cobrir a necessidade de distinguir aquilo que não se definiria mais de dentro de padrões tão dicotômicos como ser analfabeto ou alfabetizado. Uma nova situação pedia um termo que abrangesse os então considerados “analfabetos” ou pessoas com baixa escolaridade com muita dificuldade de ler e escrever que, porém, participavam não só de atividades do cotidiano, sobretudo, no meio urbano, como de eventos de letramento mais específicos como igrejas, contextos e situações nas quais a leitura e/ou a escrita estavam (e estão) presentes. Surge o termo *letramento*, então, a partir de uma “nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever” (Soares, 2001, p.20). Portanto, o letramento envolve mais do que a habilidade ou técnica na leitura ou escrita; está relacionado à inclusão social, ao envolvimento das pessoas nas práticas sociais letradas.

Dois modelos (ou vocações) de letramento vêm ocupando o cenário teórico e epistemológico das pesquisas nessa área: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O primeiro está ligado a uma visão ocidentalizada do conceito, entendendo o letramento de uma forma neutra e descontextualizada das práticas sociais em que se manifesta; o segundo, defendido por Street (2003), trabalha com uma perspectiva cultural e plural, assumindo que o letramento varia de contexto para contexto e, por isso, pode ser contestado em seus sentidos e práticas. Vai mais longe também quando admite que esse modelo se relaciona ao conhecimento, isto é, aos modos de ler e escrever e seus efeitos sobre a construção de identidades (cf. BRITTO, 2007).

Em nosso estudo, incorporamos o modelo ideológico de letramento (STREET, 2003) com vistas à análise de gêneros acadêmicos, tais como resenhas, resumos, artigos, elaborados em aulas de produção de textos, na disciplina designada por Técnicas de Comunicação e Expressão por graduandos de Letras de uma faculdade de formação de professores do estado do Rio de Janeiro.

Discutiremos o letramento numa perspectiva que o coloca além da aquisição das habilidades (técnicas) da escrita acadêmica, conforme salientamos, embora defendamos a ideia e o ponto de vista segundo os quais as normas e convenções do contexto, ou seja, o “saber-dizer e o saber-fazer” (cf. MATENCIO, 2006), estão implicados na realização e produção de textos. Para Bortoni-Ricardo letramento acadêmico: inclui a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as idéias ali avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. Dessa forma, [...] compreende também a capacidade de contextualizar o texto em função das condições que presidiram sua produção, tais como sua inserção no momento sócio-histórico e no estado da arte da tradição epistemológica em que se inscreve, reconhecendo o quadro conceitual que lhe serve de matriz e a polifonia que dele emana (BORTONI-RICARDO, 2001, p.126).

No entanto, se as particularidades do contexto definem as práticas linguísticas, discursivas e sociais, essas também são remodeladas por aqueles que atuam e participam do contexto. Ou seja, aliada à aquisição de convenções linguísticas e normativas relacionadas às atividades de escrita, que envolvem o emprego da norma culta, a articulação teórico-metodológica (reconstrução do saber científico), a produção de metalinguagem, isto é, a aprendizagem de linguagens sociais mais complexas que vão permear suas práticas de escrita acadêmica, os alunos contribuem, porém, com as práticas de letramento que incorporaram em sua trajetória escolar anterior e/ou experiência de vida.

Em função das particularidades do contexto, compreenderemos o letramento em termos das projeções que os alunos fazem da escrita em seus textos. Isto é, interessa-nos perguntar: que representações da escrita se manifestam nos textos a partir dos processos de aprendizagem? Esse enfoque está baseado nos estudos de Corrêa (2004) sobre redações de vestibular. Trazendo a discussão para o âmbito universitário, percebemos praticamente a ocorrência dos mesmos fatores arrolados pelo autor, já que se trata de situações que envolvem escritores iniciantes numa determinada prática de escrita, vinculada a exigências, convenções e padrões dos respectivos contextos institucionais. De um lado, quando esses padrões exercem uma função coercitiva, acabam por influenciar a escrita desses alunos no sentido da reprodução de uma escrita voltada para o código instituído. Esse aspecto, então, é o que nos leva a olhar para os textos dos

alunos, observando como determinadas marcas do código instituído/institucional (esperado pelos professores) lá se manifestam. De outro lado, também assumimos a perspectiva dialógica do enunciado (BAKHTIN, 2006) e a concepção de escrita constitutivamente heterogênea (CORRÊA, 2004), o que nos leva a admitir que a construção do letramento na academia não é nem uniforme nem estável, levando-nos a postular como Goulart que há diferentes modos de ser letrado (GOULART, 2005).

Visamos ultrapassar a explicação dos dados que somente se baseie na descrição da língua e do sistema - sem negá-la - para estudar os modos como os sujeitos se esforçam para organizar e dar sentido a seus textos, aprendendo como se organizam os discursos escritos, como novas linguagens sociais, novas formas de apreensão da realidade e novas formas de ação social. Considerando o nosso objeto de estudo, para compreender os dados, transitamos no plano da língua para fortalecer o plano do discurso, buscando marcas coletivas e singulares nos processos de produção da linguagem escrita que se constrói por meio dos discursos de outros. Nesse processo de investigação, vamos levar em conta não o que consideramos o que os alunos devam saber, mas o que sabem, o que já aprenderam e o que projetam em seus textos.

Nesse sentido, compreendemos a extrema importância desse trabalho para os alunos de graduação de curso de formação de professores, uma vez que a produção textual de cada um, aliada à avaliação do professor, pode se constituir num momento singular para a experiência com a escrita em dois planos: o acadêmico como experiência de formulação e reformulação constantes e o pedagógico, para se pensar a formação docente. Como os futuros professores trabalharão a escrita com/ de seus alunos? Que critérios utilizarão para avaliar? O que considerarão como relevante no processo de escrever?

Esperamos que a análise possa contribuir para novas reflexões do trabalho com a linguagem, seja na academia, seja na escola, mais especificamente em relação aos processos de produção de escrita, não só nos espaços tradicionalmente a ela reservados nas aulas de produção textual ou de redação e de língua portuguesa, como em todas as esferas e disciplinas onde os alunos transitam. Da mesma forma, esperamos que o trabalho com a língua no campo aplicado da Linguística possa ser produtivo para se pensar o campo pedagógico e o de formação docente, pois as linguagens e os saberes sejam os de natureza científica ou escolar e os da ordem do cotidiano, se permeiam distintas esferas na universidade e na escola, estão sempre interligados (cf. LOPES,

1999), em permanente diálogo (em equilíbrio e harmonia, em tensão, em confronto e resistência, em acomodação).

O CONTEXTO E O MATERIAL DE PESQUISA

A pesquisa se desenvolve no contexto de um curso de formação de professores, em nível de graduação, de uma faculdade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no município de São Gonçalo. Os alunos, graduandos do curso de Letras, são oriundos do próprio município ou de municípios adjacentes. Embora de origem rural, os municípios têm grande concentração populacional, especialmente, São Gonçalo, com 960 mil e 631 habitantes, população estimada pelo IBGE, em 2007.

São Gonçalo caracteriza-se como uma cidade-satélite e, assim como muitas cidades brasileiras, sofre com o descaso político de longa data, desde a sua transformação de centro rural, em que a citricultura era tão importante que o município era conhecido como a Califórnia brasileira, até a crise na agricultura (a partir de 1929) com o loteamento das grandes fazendas e o deslocamento da mão-de-obra para o Rio de Janeiro, então capital federal. Também viveu seu *boom* industrial entre as décadas de 30 e 50, do século XX, recebendo migrantes entre as décadas de 50 e 60, o que estimulou, dentre outras razões, a intensificação dos loteamentos. Desde então, segundo o historiador Reznik (2009), a cidade tem sido alvo de disputas políticas e eleitoreiras que acabam por deixar a cidade entregue aos interesses privados (cf. também Freire, 2002, citado por Reznik, 2009). Daí, ter uma identidade difusa, conforme Reznik (2002): como estranho destino das cidades satélites que cresceram à sombra das gigantes e são por elas encantadas e obscurecidas. Visões contraditórias entre o feio e o idílico, entre a depreciação e o ufanismo ingênuo, entre o desejo do exílio e a afirmação desesperada do localismo, permeiam essa identidade. Identidade esmaecida, assegurada e vivificada, em grande parte, pelo poder público instituído (REZNIK, op.cit. p.1).

No universo de identidades contraditórias como o de São Gonçalo, tanto professores quanto alunos acabam vivendo de certa forma o exílio e a afirmação. Por outro lado, a Faculdade de Formação de Professores é a única instituição pública de

nível universitário e constitui-se como uma referência importante no município, praticamente desprovido de livrarias, cinemas, centros culturais e bibliotecas. A Faculdade funciona com seis departamentos (Letras, Matemática, Pedagogia, Geografia, Ciências e Ciências Humanas) e conta com 11 cursos de graduação (2 *stricto sensu*, 9 *lato sensu*). Apesar do preconceito e da desigualdade econômica e social, a instituição atende atualmente a 2.900 alunos de graduação, sendo 580 do curso de Letras (número que vem decrescendo nos últimos anos) divididos nas habilitações de Inglês e Literaturas.

O *corpus* que compõe o trabalho foi coletado por bolsistas, que também contribuíram para pensar essa investigação, durante as aulas de Técnicas de Comunicação e Expressão (TCE), voltadas para a produção textual de gêneros acadêmicos. A professora trabalhava com modelos acadêmicos de resenhas, fichamentos e artigos, explicando-os primeiramente em termos de sua estruturação. Cabia aos alunos reproduzirem tais modelos que iam sendo corrigidos durante as aulas até ganharem a versão final para a correção e nota. As condições de produção estavam voltadas basicamente para a aprendizagem dos modos de dizer e fazer, ou seja, às habilidades operacionais, já que a disciplina estava orientada para esse fim. Na condição de reproduzir os modelos de textos e gêneros apresentados, a tendência dos alunos era a de reiterar “a palavra de autoridade”, o discurso instituído, que, de certa forma, já se insinua como discurso-resposta-futuro, como *discurso que foi solicitado a surgir e que já era esperado* (BAKHTIN, 1993, p.89).

No entanto, em meio à padronização e a certa uniformidade já prevista em cada gênero, particularmente no acadêmico, mais sensível à estabilidade das convenções discursivas e à natureza do contexto, certas particularidades sobressaem em função da forma como cada um trabalha com a linguagem ou sobre ela. Se os textos / gêneros são repetíveis em sua materialidade (por meio da língua), são únicos e irreproduzíveis como enunciados ou como discursos, motivados pelos aspectos mais subjetivos, desde as escolhas linguísticas até a expressão de crenças e valores. Portanto, o modo como cada aluno escrevente vai lidar com as tarefas de ordem cognitiva e institucional pode variar em função desses aspectos. É o que pretendemos mostrar na análise de dois artigos escolhidos para esse trabalho.

Além de considerar as peculiaridades do artigo científico, que orientaram os alunos a escrever de acordo com as convenções predeterminadas em termos dos modos

de dizer e fazer, cabe ressaltar o contexto que passa a ser fator relevante na construção desse fazer. O contexto acadêmico, como uma das agências de letramento e como espaço institucional de construção de conhecimento, é responsável pela formação de identidade(s) (IVANIC, 1997), na medida em que possibilita a expressão de comportamentos sociais e discursivos próprios: ao escrever um texto de um modo particular, os alunos, ao se alinharem (ou entrarem em conflito, ou subverterem as) às, práticas correntes no interior daquele contexto, estão, de algum modo, construindo suas identidades, à medida que manifestam um ponto de vista, se filiam a uma perspectiva teórica, expressam uma visão de mundo.

Embora a pesquisa não tenha caráter etnográfico, há um consenso sobre formas e procedimentos acadêmicos no processo da aprendizagem que envolvem uma complexidade de tarefas linguísticas e cognitivas acompanhadas de movimentos de ajuste-desajuste-reajuste ao contexto, em geral, marcado por relações de poder (autoridade e legitimidade do conhecimento). Se o contexto social demanda uma série de operações intelectuais no trato com a linguagem e seus diferentes domínios e gêneros, evidentemente que a aprendizagem de elementos que compõem e caracterizam os enunciados particulares daquele domínio se tornam imprescindíveis. Com e apesar do aspecto dinâmico e dialógico entre o modo de apreensão das realidades e à execução das atividades com/sobre a linguagem, as habilidades de leitura e escrita estão envolvidas com a aquisição das competências linguísticas e pragmáticas. A inserção das pessoas num contexto letrado gera efeitos em sua competência social e linguística. Situações novas como a escrita de gêneros discursivos próprios ao contexto acadêmico dizem respeito à competência comunicativa à medida que tendem a estimular novas condutas e novos papéis linguísticos, além dos institucionais, gerando uma auto-alimentação contínua nesse processo. Ou seja, quando solicitados a desempenhar suas tarefas, os alunos vêm-se estimulados a recorrer não só ao seu estoque de conhecimento linguístico como também a recorrer aos novos.

Ao ingressarem na vida universitária, os alunos passam a agregar novos valores à sua cultura e aos seus valores de origem – num processo de regulação e desregulação linguística, segundo Signorini (2002). Nesse processo, desfaz-se a dicotomia apropriação x desapropriação linguística por meio da compreensão de que as práticas sociais não são tão estáveis como idealizamos; estão em constante redefinição e ajuste, sempre “perturbadas” pela variação, já que os agentes sociais “tanto reproduz(em)

formas e sentidos, papéis e identidades, quanto os alteram, tensionam, torcem, subvertem e produzem o novo, seja ele percebido como criativo, revolucionário, ou apenas descabido, torto, mal ajambrado” (SIGNORINI, 2002, p.94). É nesse sentido que reivindicamos uma concepção de contexto que seja considerado em sua dinâmica, em seus movimentos de organização, desorganização e reorganização. É Bakhtin (1988, p. 107) quem diz: “Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto.”

Dessa forma, a participação constante e diversificada nas práticas linguísticas e sociais pode ser uma aliada nesse processo de familiarização com novas formas do dizer/fazer, contribuindo para a modificação e a expansão das práticas de letramento dos alunos, levando-os a adquirir os recursos necessários para avaliarem a formação, a natureza e a especificidade do contexto. Familiarizar-se com esse universo torna-se parte integrante das tarefas, das ações que o aluno precisa realizar para aprender administrá-las e saber usá-las de modo a que se sinta integrado ao contexto a ponto de também influenciá-lo (não apenas ser por ele influenciado).

Se o artigo científico, produzido pelos alunos graduandos, for percebido de maneira homogênea, ou como um gênero que reflete o “mito da transparência e da universalidade da linguagem”, recairemos em um modelo de língua e discurso ideal, e, como postula Signorini, associado às “formas textuais de raciocínio” historicamente vinculadas ao conceito moderno de conhecimento e progresso” (SIGNORINI, 1998, p.153). Em contraponto a esse modelo homogeneizador, buscaremos, como Signorini (1998, 2009), incorporar a visão não dicotômica das normas linguísticas, por entendermos que os textos, em suas manifestações oral e escrita, são polifônicos e heterogêneos e refletem índices de subjetividade, projetando marcas de identidade(s) que estão sendo “forjadas”, formadas (cf. WILSON, 2009).

ENVOLVIMENTO E EXPRESSIVIDADE NOS TEXTOS ACADÊMICOS

Partimos da perspectiva discursiva de orientação bakhtiniana e pragmática da linguagem (no sentido de que a linguagem é uma forma de ação) para compreender por meio de pistas e sinais, segundo o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), como os textos são construídos em termos de construção de pontos de vista. Optamos pela

análise de itens lexicais, particularmente, marcas de pessoa gramatical e do discurso, com o intuito de observar o estilo, no processo de elaboração de gêneros acadêmicos. De que modo os alunos expressam seus pontos de vista e se colocam discursivamente no lugar de “autores”, “donos” de suas palavras, em gêneros que se caracterizam por formas de afastamento e distanciamento, tais como formas impessoais, índices de indeterminação, apagamento da pessoa, passivização, nominalizações, em prol da despersonalização do dizer, requisito esperado na composição desse tipo de gênero? Traços como objetividade, racionalidade e imparcialidade fazem parte das convenções linguísticas do discurso científico, ainda que tais discursos traiam tais convenções, uma vez que não só não há discurso neutro (cf. CERBINO, 2000, atual WILSON, 2010; KOCH, 1995) como também a escrita é constituída pela heterogeneidade (cf. CORRÊA, 2004) pondo por terra o mito do ideal da escrita (ver SIGNORINI, 2009). Esses gêneros, portanto, marcados prototipicamente, pela neutralidade discursiva, podem apresentar, no entanto, marcas do discurso interior. Segundo nos declara Koch (1995, p.60): [...] não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto “como se fosse neutro”, “como se” não tivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.

Nossa hipótese é a de que há vários indícios que mostram como o enunciador manifesta seu ponto de vista, mesmo de forma distanciada e objetiva, racional e “neutra”, e que, na condição de escrevente-aprendiz, esse discurso pode revelar traços expressivos. Bakhtin já destaca a presença da individualidade no estilo e na visão de mundo, seja em gêneros científicos, seja em artísticos, a despeito da diferença entre eles. Diz o autor: Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural (...) (BAKHTIN, 2003, p. 279)

No entanto, há duas questões a serem consideradas. A primeira refere-se ao fato de que o envolvimento do autor com seu texto reflete diversas formas que nem sempre

estão condicionadas aos usos das formas gramaticais tidas como “impessoais”. Essas, muitas vezes, podem expressar afastamento como um meio de manter a pretensa neutralidade (esperada em determinados gêneros e contextos), o que já revela um traço de frágil adesão/envolvimento em função da escolha gramatical/discursiva realizada. Por outro lado, a opção pela primeira pessoa do discurso, a despeito de marcar gramaticalmente a presença de um “eu”, não necessariamente, vai evidenciar, sob a perspectiva discursiva, adesão/envolvimento do autor com seu texto. Essa é a segunda questão. Pode-se tratar apenas de uma questão de estilo ou intenção discursiva para atender a algum tipo de demanda que nem sempre vai caracterizar, de fato, a inclusão desse “eu” no texto. Portanto, nem sempre os usos gramaticais vão encontrar correspondência isomórfica com o propósito discursivo.

Nossa hipótese é de que a função expressiva permeia todo tipo de gênero discursivo em maior ou menor grau, num *continuum* de envolvimento por meio de recursos linguísticos variados (itens lexicais, gramaticais e discursivos). Somente a análise na perspectiva discursiva poderia captar os detalhes dessa variação. Por isso, a importância de se reforçar a aprendizagem, pelos alunos, dos usos linguísticos em sua função discursiva ou pragmática, como também o estímulo à participação mais ativa e integrada a práticas diversificadas de letramento por meio do contato com textos variados e de linguagens sociais cada vez mais complexas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E AS PROJEÇÕES NA ESCRITA

O paradigma indiciário, proposto por Ginzburg, oferece a chance ao pesquisador de detectar e interpretar certas representações sociais que se fazem notar nos textos dos alunos por meio dos recursos linguísticos empregados para marcar a pessoa gramatical e do discurso.

Ressaltamos que no levantamento das marcas de pessoa serão observadas questões de ordem discursiva, considerando as estratégias de envolvimento do enunciador num *continuum* de presença / apagamento da pessoa – desde as marcas mais visíveis até às menos explícitas com um número de escolhas intermediárias entre esses dois extremos, conforme propõe Balocco (2002) em estudo de textos acadêmicos. Portanto, não trabalhamos com a expectativa de haver isomorfia entre pessoa gramatical e pessoa do discurso.

Contribuições de Galembeck (1997) e Sousa & Silva e Rocha (1998) foram muito produtivas para a metodologia que norteou a análise, uma vez que tais autores lidam com estratégias interacionais relacionadas a trabalhos de face e imagens construídas em diversas situações discursivas.

Selecionamos dois artigos que consideramos prototípicos em termos do uso de marcas de pessoa. Inicialmente, destacaremos as marcas gramaticais empregadas: (i) primeira e/ou terceira pessoas para presença dessas marcas; (ii) nominalizações, uso da voz passiva, predicados cristalizados, verbos no infinitivo, formas verbais perifrásticas como procedimentos de apagamento das marcas de pessoa que podem indicar tanto estratégias de envolvimento de aproximação quanto de afastamento.

A seguir, desenvolvemos a análise partindo, como foi dito anteriormente, das marcas e ausências de pessoa gramatical. O **Artigo 1** tem como escopo a discussão das diferentes percepções do leitor ao logo da história ocidental, aproximando-se das questões teóricas da literatura, e o **Artigo 2** tem como objetivo a análise das classificações da interjeição por diferentes gramáticos, o que o aproxima do campo morfossintático do português.

1. Marcas de pessoa:

(i) Presença das marcas de pessoa

Artigo 1

1- Procuramos entender o motivo de obras literárias conseguirem se perpetuar na história literária durante anos, sob a perspectiva da interação leitor-texto.

2- Para isso consideraremos a atenção dada ao leitor na história da teoria literária.

3- Avaliaremos o avanço dos estudos dessa área, partindo da teoria crítica até a idéia de leitor-modelo, adotada por Umberto Eco.

4- Parece-nos que ao adotar tal posicionamento, relega-se o caráter social que a literatura pode, sim, assumir.

5- Mais tarde, os conceitos de Ingarden serão revisitados por Iser em sua teoria do efeito, o que **veremos** mais detalhadamente no decorrer desse estudo.

6- Julgamos, contudo, que ainda seja um tema válido por considerarmos que as obras literárias passam a existir no momento em que interagem com seu leitor.

7- Julgamos, contudo, que ainda seja um tema válido por **considerarmos** que as obras literárias passam a existir no momento em que interagem com seu leitor.

8- Do início tímido do Estruturalismo Tcheco à teoria do Leitor-modelo de Umberto Eco, **vimos** um amadurecimento considerável e gradativo das constatações feitas (...)

Artigo 2

9- “**Tomaremos** como base o tratamento do tema nas gramáticas: *Moderna Gramática Brasileira* de Celso Pedro Luft; (...)”

10- **Iniciaremos** nosso trabalho pelo entendimento da formação das palavras e sua distribuição em classes, uma vez que a tradição gramatical inclui as interjeições no rol das classes de palavras.

11- (...) o conceito de classe de palavras é variável. Cada autor entende de forma particular esta divisão. **Vamos apresentar** as visões de cada autor.

12- **Lancemos** um olhar sobre as interjeições, que aqui trataremos como primárias, formadas apenas por fonemas: ah!, oh!, ai!, ih!, heim?!, entre outras.

13- Lancemos um olhar sobre as interjeições, que aqui **trataremos** como primárias, formadas apenas por fonemas: ah!, oh!, ai!, ih!, heim?!, entre outras.

14- No entanto estas palavras ajudam a **entendermos** que as interjeições não constituem uma classe de palavras e sim, uma forma de uso das outras classes.

15- **Tomemos** como exemplo a expressão *macacos me mordam!*, que é uma construção feita com um substantivo, um pronome e um verbo.

16- **Percebemos** que a classificação está mais apoiada no plano semântico, na sua função de traduzir o estado emotivo.

17- Como **afirmamos** no início, nosso trabalho pretende apenas uma breve abordagem, um primeiro relancear sobre o tema, com a intenção de provocar a curiosidade por sua pesquisa (...)

Podemos constatar a preferência pela marca da primeira pessoa do plural (nós) nos dois artigos. Esse uso, comum em textos acadêmicos, enfatiza graus de afastamento do autor com seu texto por meio da forma amplificada de um *eu*, conforme Benveniste (1991), para atenuar afirmações muito marcadas de um “eu” singularizado, individual. Temos, então, a presença do chamado plural majestático: um *eu* mais solene e menos definido (BENVENISTE, 1991, p. 254). Também reveste-se daquela qualidade exigida em gêneros científicos: o não envolvimento da pessoa, o lugar de uma não-pessoa, nas palavras de Amorim (2004, p. 103), sobre o texto científico. A respeito do locutor do texto científico, declara Amorim: “que ele se enuncie com o pronome nós ou mesmo com a forma eu, o enunciado científico nunca será a apresentação de um eu singular e sua lógica não é a da constituição da subjetividade, mas a pretensão da objetividade (AMORIM, 2004, p. 103).

Como se trata de uma objetividade forjada e pretensa, é que nos deparamos com formas menos descritivas e mais interlocutivas no artigo (2) comparativamente ao artigo (1). Há algumas passagens em que a autora dialoga com o leitor, chamando-o a participar do texto, como é o caso dos exemplos 11, 12, 15, especificamente, por meio do uso das formas imperativas do verbo. Bakhtin afirma que a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (BAKHTIN, 1988, p. 112). Não podemos ignorar essa afirmação, tampouco desconsiderar as reflexões de Amorim. Entendemos que, no processo de aprendizagem de gêneros, sobretudo os mais complexos (como os científicos na condição de gêneros secundários), os alunos oscilam entre os gêneros de sua maior experiência (primários, escolares) e os gêneros que exigem maior complexidade e monitoramento estilístico, como os científicos.

(ii) Apagamento das marcas de pessoa (infinitivos verbais, predicados cristalizados, indeterminação do sujeito e voz passiva analítica)

Artigo 1

1- Assim, **avaliar a interação** texto-leitor para a compreensão do motivo que leva obras literárias a conseguirem atravessar gerações despertando interesse e encantamento em leitores diferentes propõe-se como caminho a ser trilhado.

2- Assim, avaliar a interação texto-leitor para a compreensão do motivo que leva obras literárias a conseguirem atravessar gerações despertando interesse e encantamento em leitores diferentes **propõe-se** como caminho a ser trilhado.

- 3- **É bom frisar** que essa não é uma obrigação da literatura, mas uma característica que ela pode avocar.
- 4- Com grande destaque nas décadas de 30 e 40 **é indiscutível** a importância do *New Criticism* para os avanços conquistados nos estudos de literatura.
- 5- **É fundamental** que a interação leitor-texto não seja menosprezada.
- 6- Nota-se que não são teorias completamente opostas, **é possível** que apreenda dos estudos a respeito.
- 7- **Nota-se** que não são teorias completamente opostas, **é possível** que apreenda dos estudos a respeito.
- 8- **Foi visto** aqui que mesmo sendo ignorado pela teoria da literatura por muito tempo o leitor conquistou atenção da crítica como peça chave para o florescimento do fenômeno literário.
- 9- Parece-**nos** que ao adotar tal posicionamento, relega-se o caráter social que a literatura pode, sim, assumir.

Artigo 2

- 10- **É consenso**, entre as gramáticas utilizadas neste estudo, que a formação das palavras acontece mediante a soma de morfemas, unidades mínimas de significado.
- 11- Como **incluí-las** nas classes de palavras uma vez que não chegam a sê-la?
- 12- Sendo as interjeições primárias apenas fonemas e, partindo da teoria da formação das palavras **é incongruente concebê-las** como uma classe de palavra.
- 13- Como então **classificar** este uso?
- 14- Ela inclui as interjeições no estudo dos tipos frasais, e o conceito de frase como unidade, ou enunciado, de sentido completo, permite esta opção e **parece-nos** mais viável.
- 15- **Entendê-las** com tipo frasal, e não como classe de palavras soluciona também o questionamento sobre as locuções interjectivas.

Podemos perceber que formas consagradas de afastamento da pessoa do discurso ocupam o lugar da terceira pessoa que remete a uma situação objetiva, ou seja, o foco centrado no objeto, não na pessoa. São formas que caracterizam neutralidade e impessoalidade, cuja intenção discursiva é exprimir a não-pessoa. Para Amorim (2004,

p.147), o discurso (no texto científico) “está orientado para o objeto e a palavra serve apenas para representar. Não há diversidade de centros discursivos e, por conseguinte, o sentido tende a se estabilizar.”

No entanto, podemos notar em alguns casos, sobretudo quanto ao uso dos chamados predicados cristalizados, segundo denominação de Koch (1987), um meio de “desmascarar” essa não-pessoa, ressaltando-se os pontos de vista, marcando-se de forma avaliativa a posição do sujeito. Assim, exemplos como *é bom frisar, é indiscutível, é fundamental, é possível*, no artigo (1), e *é consenso, é incongruente*, no artigo (2), remetem à ideia de não-pessoa gramatical e acabam por marcar a pessoa do discurso pela “entonação” (BAKTIN, 2006), que caracterizará uma forma mais ativa de participação do “eu” no texto. Ainda que sejam formas consagradas, padronizadas e estereotipadas, adquirem um tom avaliativo e orientam a argumentação. As modalidades, afirma Neves (2002, p. 204), “constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas, na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas”.

Ainda que o texto científico seja orientado para a não revelação ou o apagamento das subjetividades, ou sob a forma de um locutor que se apresenta para “aceder à condição impessoal”, a singularidade que podemos entrever traduz-se como a afirmação de um ponto de vista, em que esse eu particular se não corresponde exatamente à subjetividade (porque essa não nos será dada), volta-se para a “pretensão da objetividade” (ver AMORIM, 2004, p.103), em prol da linguagem social acadêmica, institucional.

No entanto, no processo de aprendizagem, as marcas do institucionalizado, se reproduzem o modelo linguístico e as normas sociais, também revelam os movimentos discursivos próprios dos alunos-escreventes na busca de integração e/ou tensão com as próprias normas que servem de modelo e referência. É preciso salientar que: na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido dos contextos de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Para Bakhtin (1993, p. 82), “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” O letramento, quando tomado em seu modelo ideológico, faz-nos perceber o quanto, no

processo de aprendizagem, os textos dos alunos expõem o jogo dessas forças centrípetas e centrífugas, revelando uma unidade contraditória e incerta ou modelar, em busca da institucionalização, da apreensão da norma e convenção. Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos, ao projetarem as expectativas do contexto, acabam por projetar também uma pluralidade (divergente) de vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que o uso da 1ª pessoa do plural pode estar relacionado com o envolvimento ou afastamento do enunciador, no sentido de que nem sempre existe correspondência entre a presença da “voz gramatical” e “tomada de posição do sujeito discursivo”.

Ao que tudo indica, os textos desses alunos estão orientados para a adequação à máxima, segundo a qual os textos científicos, a serviço da verdade e racionalidade, devem privilegiar os fatos sobre a pessoa, devem direcionar-se para a fidedignidade das estruturas conceptuais, optando pela “neutralidade” e pretensa objetividade como forma de garantir a credibilidade dos argumentos. O “eu” amplificado, ainda que reforce a autoria em primeira pessoa, incorpora as propriedades do saber científico (letramento acadêmico), tais como o objetivismo, a racionalidade, a transparência e o descentramento justamente porque quer alcançar o estatuto ou o lugar da não-pessoa. Atenuando a voz do autor, reproduzem-se valores e comportamentos valorizados na academia. As identidades que daí emergem representam distanciamento e controle do autor sobre o modo de reproduzir o saber, conformando-se aos modelos previstos.

Pode-se afirmar, ainda, que do universitário iniciante é exigida a construção de críticas, questionamentos, ou até mesmo defesas, a determinados postulados feitos por especialistas. Na construção de resenhas e artigos espera-se a recuperação de bases teóricas e conceituais, a adequação metodológica e a atenção ao gênero. Sendo, então, o aluno um “não-especialista”, a recorrência ao apagamento da pessoa gramatical, passa a conferir maior credibilidade e ênfase no objeto, para que assim a voz discursiva (autoral?) apareça revestida de aparente objetividade.

Ainda assim, observamos a ocorrência de uma gradação no *continuum* dos traços visibilidade / envolvimento em relação aos usos linguísticos. Os predicados

crystalizados assinalam com mais evidência o papel do autor no texto como construtor desse fazer/dizer: o modo como articula os conceitos e expressa seus pontos de vista. Nesse caso, sobressai a “pessoa”, e o objeto passa a ser o resultado da construção dos conceitos (reprodução do saber científico). A identidade que se constrói tende a ser mais integradora, caminhando em direção a um discurso mais autônomo e menos parafrástico.

A marca de subjetividade inerente ao indivíduo, à linguagem e, de certa forma, ao próprio artigo científico, é sempre negociada e constitutiva no processo de construção da escrita e caracteriza, como Signorini (2002, p. 116) postula, o “caráter potencialmente transformador dessas desestabilizações locais da dinâmica prevista pela ordem dominante”.

Por fim, queremos ressaltar que nossas discussões, por sua natureza interdisciplinar, contribuem para os estudos da Educação e da Linguística Aplicada, pois nossos interesses giram em torno da escrita de professores em formação, do letramento e das relações linguísticas, sociais e culturais que estão implicados no contexto acadêmico. Nossa contribuição é, portanto, direcionada para a reflexão daqueles que trabalham com a linguagem, a escrita, os gêneros, a formação de professores, quer no contexto pedagógico, quer no lingüístico.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. (Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra) São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1988.

_____. O discurso no romance. In: **Questões de estética e literatura: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1993. p. 71-210.

BALOCCO, A. E. Identity in academic discourse: constructing an insider's *ethos* in prose about literature. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. (40). São Paulo, Campinas: UNICAMP/IEL, jul./dez. 2002. p. 17-28.

BENVENISTE, ÉMILE. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo, Campinas: Pontes, 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A Interação face a face em sala de aula e o texto

mediático. In: **Abralin**. Fortaleza: Imprensa Universitária / UFC, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico**. Caxias do Sul: Unisinos, 2007. vol. 5. n.1

CERBINO, Victoria Wilson Coelho (atual WILSON). **As manifestações de afeto em cartas de reclamação**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, PUC, 2000.

CORRÊA, M.L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETTI, D. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações; FFLCH/USP, 1997. p.135-150

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 [1986].

GOULART, C. **A noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado**. Projeto de pesquisa, Niterói / UFF: Mimeo, 2003.

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M.T, JOBIN, S.S., KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p.95-112.

KLEIMAN, Ângela. B. (org.) **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCH, I. V.. **Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

IVANIC, Roz. **Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1997.

LOPES, Maria Alice Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura e produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: KOCH, Ingedore Villaça (org).

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 22, p. 13-33, jul/dez. 2010 – ISSN 1519-0919

Gramática do Português falado. São Paulo: UNICAMP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português.** São Paulo: UNESP, 2000.

REZNIK, Luís. **História local e comunidade: o exercício da memória e a construção de identidades.** 2002.

Disponível: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_lista_artigos_htm (artigo apresentado na 6ª mostra de extensão da UERJ).

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua(gem) e identidade.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. pp. 93-125.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma lingüística indisciplinar.** São Paulo, Parábola, 2008. pp.169-191

SMOLKA, Ana Luzia. A emergência do discurso na escrita inicial. In: SMOLKA, Ana Luzia. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.65-111.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de, ROCHA, Décio Orlando Soaras da. **Construção da subjetividade: Os discursos dos relatórios de pesquisa/consultoria.** In: The Specialist. São Paulo: Educ, 1998.

STREET, Brian. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

WILSON, Victoria. Ser letrado no contexto acadêmico. In: MAGALHÃES, José Sueli e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Múltiplas perspectivas em linguística.** ILEEL, UFU: Uberlândia, 2008a. (CD-ROM).

_____. O discurso científico e a formação do professor. In: GIL, Glória e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** São Paulo: Pontes, 2008b. p. 201-218.

_____. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso e GONÇALVES, José Carlos. **Interação, contexto e identidade em práticas sociais.** Niterói: EDUFF, 2009. p. 95-116.

_____. **The dream of a house and my life turned into a nightmare: complaints letters in an institutional context.** Saarbrücken, Germany, Lambert Academic Publishing, 2010.

Victoria Wilson

Possui graduação em Letras (Português Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), mestrado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal Fluminense (1986) e doutorado em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Concluiu pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense (2009). É professora adjunta de Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Endereço eletrônico: adrienci@gmail.com

Sabrina Alvernaz

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Foi pesquisadora e bolsista financiada por PIBIC/UERJ, por dois anos pesquisou processos de produção de linguagem, principalmente na elaboração de textos escritos em espaço acadêmico.
Endereço eletrônico: sabrinaalvernaz@yahoo.com.br

Artigo recebido em junho/2010
Aceito para publicação em outubro /2010