

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

CRISTIANE NUNES BORGES

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: AÇÕES DA/NA ESCRITA
ACADÊMICA

PONTA GROSSA
2012

CRISTIANE NUNES BORGES

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: AÇÕES DA/NA ESCRITA
ACADÊMICA

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Djane Antonucci Correa.

PONTA GROSSA
2012

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

B7321 Borges, Cristiane Nunes
 Linguagem como prática social : ações da/na escrita acadêmica /
Cristiane Nunes Borges. Ponta Grossa, 2012.
 160f.
 Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade –
Linha de Pesquisa : Pluralidade Lingüística, Identidade e Ensino),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Prof^a. Dr^a Djane Antonucci Correa

 1. Práticas sociais. 2. Identidades. 3. Pragmática. 4. Escrita
acadêmica. I. Correa, Djane Antonucci. II.T.

CDD: 410

CRISTIANE NUNES BORGES

LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS: AÇÕES DA/NA ESCRITA ACADÊMICA

Dissertação apresentada para qualificação com vista à obtenção do título de mestre pela
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e
Subjetividade.

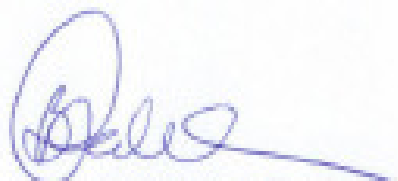
Ponta Grossa, 28 de fevereiro de 2012.



Profa. Dra. Djane Antonucci Correa – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade estadual de Ponta Grossa



Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan
Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas



Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saeh
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu noivo Fernando, aos meus amados pais e irmã.

AGRADECIMENTOS

Deus: Infinitamente um Ser superior que nos é fonte de inspiração e força para a vida.

Aos meus pais e minha irmã: Amor, carinho, compreensão e confiança. Poucas palavras que definem muito em minha vida, desde o seu carinho transmitido num olhar frente a frente quanto à força em pensamentos. Mesmo estando longe, me deram força para, realmente, acreditar em um sonho, o qual estou realizando.

Ao meu noivo Fernando Radeck: Com simples atitudes demonstra seu amor conquistado a cada dia com um simples abraço ou um simples olhar dizendo acredito em você. Seu incentivo e apoio constante em todas as dúvidas e ansiedades ajudaram a superar os obstáculos. Obrigada por estar sempre ao meu lado e ser meu maior apoio nesse percurso, mais uma etapa vencida, na qual sua presença ao meu lado foi essencial. Te amo!

Aos professores da banca. Sinto-me honrada pela aceitação do pedido e confiança.

Agradeço ao professor Kanavillil Rajagopalan, primeiramente por oportunizar a participação em algumas de suas aulas no IEL da UNICAMP, o que sem dúvida ajudou substancialmente nas reflexões sobre assuntos relacionados à pragmática e ajudaram na composição deste trabalho. E Sinto-me honrada pela disposição em ler a dissertação e estar presente na defesa.

Agradeço à professora Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, primeira a orientar os caminhos da vida acadêmica, minha gratidão pelas incursões na pesquisa e agradecimento pelas sugestões na qualificação, as quais contribuíram significativamente para a reflexão e amadurecimento deste texto.

Agradeço carinhosamente também a professora Djane Antonucci Correa, minha orientadora nesse trabalho, pela paciência, dedicação e principalmente por contribuir para a minha autonomia como pesquisadora. Durante esses dois anos, tive a possibilidade, graças aos seus questionamentos e as discussões do grupo, de refletir sobre assuntos que sem o seu direcionamento talvez não tivesse amadurecimento suficiente. Obrigada por mostrar os encantos da linguagem sob o olhar filosófico. Mesmo que não tenhamos nos escolhido, e talvez até mesmo por isso, com o processo

pelo qual passamos em nossa convivência fez possível meu amadurecimento tanto intelectual quanto pessoal.

Às participantes da pesquisa por estarem sempre disponíveis e pelo carinho com que cederam os dados para serem analisados.

A todas as pessoas amigas que estiveram comigo nessa trajetória. Especialmente a Simone Sousa Borges e Zuleica Aparecida Cabral, amigas e companheiras em todos os momentos, discussões e incertezas com apoio incondicional conquistaram seu espaço absoluto em minha vida e coração. Agradeço também a Rosana Hass Kondo e a Ângela de Fátima Scremin pela amizade conquistada e a todos os participantes do Laboratório de Estudos do Texto, pelos estudos, discussões, risadas e diversões. Vocês fizeram parte do lugar mais aconchegante da universidade durante esses dois anos.

Agradeço também à professora Elódia Constantino Roman, segunda orientadora na vida acadêmica, pelos grandes ensinamentos repassados com sabedoria, carinho e dedicação. À coordenadora do mestrado professora Leticia Fraga pela disponibilidade e prontidão sempre em ajudar, pelos conselhos e valiosas contribuições acadêmicas e a todos os professores do mestrado que de uma forma ou de outra contribuíram para as reflexões desse texto.

Por fim, agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento e apoio na pesquisa, fato que contribuiu efetivamente para o desenvolvimento e finalização deste trabalho.

“Ao atingirmos um objetivo, sempre queremos atingir outro, e assim é o processo Vida... A Vida é o conjunto de processos, experiências...” (Celso Charuri).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a escrita acadêmica em meio às práticas sociais da universidade. Parte-se da hipótese de que há um processo de construção da escrita intimamente relacionado ao processo de (re)construção de identidades (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) de acadêmicos durante a graduação, pois esses passam a fazer parte das práticas universitárias e a intervir nesse meio usando a linguagem como subsídio. A metodologia deste trabalho, de base qualitativa, consiste no acompanhamento de duas graduandas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa para verificar e analisar algumas dessas influências as quais são advindas do ambiente universitário e refletem nas produções da escrita acadêmica (BALOCCO, 2001; WILSON, 2009). Para organizar o *corpus* da pesquisa foram realizadas entrevistas, análise de textos de caráter acadêmico produzidos pelas participantes durante a graduação e um grupo de discussão. Assim, esta pesquisa procura discutir, a partir dos dados, as reflexões sobre esse processo de modo a perceber as ações linguísticas repercutidas na escrita das participantes, considerando os interesses individuais e institucionais que regem algumas normas da escrita acadêmica. Os estudos teóricos estão relacionados à pragmática linguística (RAJAGOPALAN, 2010; MEY, 2001a, 2010) visando a refletir sobre os usos da linguagem em uma perspectiva na qual ela é vista como performativa (AUSTIN, 1962; OTTONI, 1998) e ao estudo crítico da linguagem e do discurso (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b). Considera-se que o fazer nos usos linguísticos envolve interesses e escolhas, os quais são iminentemente políticos (RAJAGOPALAN, 1998, 2003, 2008a) e devem ser também abordados sob um olhar crítico na pragmática com intuito de perceber os jogos de força nos ambientes sociais como um aspecto fundamental nas políticas de escrita (CORREA, 2010; 2011), no agir e intervir dos sujeitos. Dessa forma, os resultados apontam que é possível perceber algumas políticas de linguagem agindo nos usos linguísticos da escrita acadêmica em meio às práticas sociais no ambiente universitário exercendo, assim, influência na construção identitária e no processo de produção da escrita acadêmica.

Palavras-chave: Práticas sociais, identidades, pragmática, escrita acadêmica.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the academic writing through the social practices of the university. It starts with the hypothesis that there is a constructive process of writing closely related to the process of (re)construction of identities (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) of academics during graduation, because they become part of the university practices and intervene in that environment using the language as a subsidy. The methodology of this paperwork, qualitative basis, consists in the monitoring of two graduates of the Bachelor's Degree in Modern Language from the State University of Ponta Grossa to check and analyze some of these influences which are coming from the university environment and reflect in the production of academic writing (BALOCCO, 2001, WILSON 2009). To organize the *corpus* of this research, interviews were conducted, analysis of texts produced by academic participants during graduation were made, and a discussion group. Thus, this research discusses, from the data, the reflections of this process in order to notice the linguistic actions reverberated in the writing of the participants, considering the individual and institutional interests, which rule some norms of the academic writing. The theoretical studies are related to Linguistic Pragmatics (RAJAGOPALAN, 2010; MEY, 2001a, 2010) in order to reflect on the uses of language in a perspective in which it is seen as performative (AUSTIN, 1962; OTTONE, 1998) and in the critical study of language and discourse (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b). It is considered that the doing in linguistic uses involves interests and choices, which are eminently political (RAJAGOPALAN, 1998, 2003, 2008a) and should also be approached from a critical view in Pragmatics in order to realize the games of power in social environments as a fundamental aspect in political writing (CORREA, 2010; 2011), in the acting and the intervening in the subject. Thus, the results indicate that it is possible to see some Language politics acting in the academic writing amid social practices in the university environment exerting thus influence on identity construction and on the production process of academic writing.

KEYWORDS: Social practices, identity, Pragmatics, academic writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRÁTICA SOCIAL.....	30
QUADRO 2 – ORGANOGRAMA DOS INSTRUMENTOS DE COLETA.....	72
QUADRO 3 - ETAPAS DA PESQUISA.....	78
QUADRO 4 - ANÁLISE DO TEXTO.....	80
QUADRO 5 – PONTOS A OBSERVAR NA ANÁLISE DE DADOS.....	81
QUADRO 6 – SUMÁRIO PARTICIPANTE 1.....	96
QUADRO 7 – TEXTOS P1: CARACTERÍSTICAS E CONTRASTES.....	102
QUADRO 8 – SUMÁRIO PARTICIPANTE 2.....	115
QUADRO 9 – TEXTOS P2: CARACTERÍSTICAS E CONTRASTES.....	122

LISTA DE SIGLAS

ACD	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
CLS	ESTUDO CRÍTICO DA LINGUAGEM
COEP	COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA
FLO	FILOSOFIA DA LINGUAGEM ORDINÁRIA
HQS	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
IC	INICIAÇÃO CIENTÍFICA
P	PARTICIPANTE
P1	PARTICIPANTE 1
P2	PARTICIPANTE 2
TCLE	TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – LINGUEM: perspectiva adotada	17
1.1 FILOSOFIA DA LINGUAGEM ORDINÁRIA.....	17
1.1.1 Pragmática Austiniana	20
1.1.2 Constativo <i>versus</i> Performativo	20
1.1.3 Atos Ilocucionários	22
1.1.4 Atos de Fala	23
1.1.5 Visão Performativa da Linguagem	26
1.2 LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS	28
1.2.1 Análise Crítica da Linguagem.....	28
1.2.2 Pragmática Social.....	33
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES.....	35
2.1 IDENTIDADES SOCIAIS	35
2.2 IDENTIDADES PERFORMATIVAS E PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS	40
CAPÍTULO 3 – ESCRITA: considerações políticas em ação.....	44
3.1 ESCRITA: UM PANORAMA DE CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO.....	44
3.2 ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL	47
3.3 ESCRITA ACADÊMICA.....	49
3.3.1. Escrita Acadêmica e Identidades Performativas	51
3.4 POLÍTICAS DA E NA LINGUAGEM.....	54
3.4.1 Políticas Linguísticas da e na Escrita.....	58
3.4.2 Universidade: um ambiente acadêmico e político	60
3.4.3 Políticas Linguísticas: escrita acadêmica.....	61
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	64
5.1 PESQUISA QUALITATIVA	64
5.1.1 Pesquisa Etnográfica.....	66
5.1.1.1 Observações	67
5.1.1.2 Entrevistas	68
5.1.1.3 Análise Documental.....	69
5.1.2 Grupo de Discussão	69
5.2. TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	71

5.3 ÉTICA.....	73
5.4 CONTEXTO DA PESQUISA	74
5.4.1 Análise de Dados	78
CAPÍTULO 5 – OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ACADÊMICAS	82
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	82
6.2 PARTICIPANTE 1	83
6.2.1 Experiências Contextuais Observadas	83
6.2.2. O Pré-Projeto.....	85
6.2.3 O Projeto para o TCC.....	89
6.2.4 O TCC.....	93
6.3 PARTICIPANTE 2	103
6.3.1 Experiências contextuais observadas	103
6.3.2 O Pré-Projeto.....	104
6.3.3 O Projeto para o TCC.....	109
6.3.4 O TCC	114
6.4 PARTICIPANTES E MEIO ACADÊMICO: a relação dialética	124
6.4.1 O Grupo de Discussão.....	124
6.4.2 A Defesa do TCC.....	127
6.4.2.1 <i>P1</i>	128
6.4.2.2 <i>P2</i>	129
6.5 DISCUSSÃO: retomando questionamentos	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética.....	146
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	148
ANEXO C – Roteiro da Entrevista 1	152
ANEXO D – Roteiro do Grupo de Discussão	155
ANEXO E – Roteiro da Entrevista 2.....	158

INTRODUÇÃO

A estruturação da sociedade é parte de nossa formação identitária, e vice-versa, pois é por meio dela que desde que nascemos somos moldados e nos moldamos para exercer papéis sociais, tais como de filho, estudante, trabalhador, pai, mãe, dentre tantos outros estabelecidos por meio de convenções sociais.

Assim, somos sujeitos socialmente construídos (IVANIC, 1997) que nos integralizamos e nos manifestamos enquanto tais por meio de ações. Ações essas movidas por interesses e escolhas que certas vezes fazemos determinados por normas e regras presentes na sociedade. Assim, as escolhas podem ser movidas por interesses tanto individuais, advindas do sujeito, quanto sociais ou institucionais. Essas últimas podem também influenciar as escolhas no âmbito individual. No entanto, o fato de que o sujeito possui interesses e fará escolhas pode não ser o único meio para que as ações sejam concretizadas, considerando, por exemplo, as diversas situações de vulnerabilidade, em que muitas vezes a simples escolha ou interesses do sujeito não é suficiente para a realização de ações.

Nesse ínterim, nossas identidades, mesmo que relacionadas a preceitos sociais, são também particulares, no entanto, não são estáticas (RAJAGOPALAN, 2003) estão o tempo todo se adaptando e adequando as mais diversas situações das quais passamos a fazer parte e participar.

Para perceber e comprovar a heterogeneidade identitária do sujeito e sua fluidez (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) é necessário observar ambientes específicos, onde práticas sociais podem acontecer. Um desses meios no qual também o sujeito está em constante processo de adequação, é o universitário. Nele, desde o momento de inserção até a finalização da graduação, assim como também em etapas posteriores, os alunos acrescentam diversas relações sociais às que já tem e assim podem (re)construir identidades.

Uma prática marcada nesse espaço, principalmente do curso de Licenciatura em Letras, é a escrita. Ela é também um dos meios de integração do sujeito ao ambiente acadêmico. A escrita traz marcas do sujeito, e, portanto, características identitárias, que de acordo com as práticas sociais, podem se readequar ocasionando mudanças constantes.

Nesse sentido, para professores em formação, a escrita é uma das práticas linguísticas essenciais de inserção ou exclusão no meio acadêmico. Ao mesmo tempo, ela pode ser considerada uma criação humana (HIGOUNET, 2003) com vistas à homogeneização da língua e uma forma de participação social (BRITTO, 2009).

No ambiente acadêmico em específico, a escrita pode exercer ambas as funções. Como criação homogeneizante por meio de normas e estruturas ditadas pelas práticas universitárias para a produção da escrita, e principalmente do gênero acadêmico. E como participação social por meio de mecanismos para adaptação e inserção do sujeito nas práticas do meio universitário. Nesse sentido, questões referentes a práticas de escrita perpassam assuntos relacionados à performatividade (AUSTIN, 1962), identidades e políticas, conforme abordado nos capítulos a seguir.

Por meio dessas considerações, neste trabalho parto da hipótese de que a escrita, no ambiente acadêmico, é um das formas de se observar a (re)construção de identidades.

Essa hipótese partiu de reflexões advindas de meu processo de construção identitária e de escrita acadêmica durante os quatro anos de graduação no curso de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa, processo que ainda continua no mestrado e que deve continuar mesmo sem a permanência nesse meio.

Assim, primeiramente justifico a escolha da UEPG como espaço para o desenvolvimento da presente investigação, pois me considero “filha da instituição” que, assim como as participantes da presente pesquisa, passou pela experiência de construção profissional e identitária durante o curso. Somos também agentes de uma proposta curricular iniciada em 2004, com o intuito de melhorar a formação docente, a qual de acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional (2004) é norteadas por três aspectos principais: a atitude de pesquisa, o espírito de iniciativa e a autonomia da ação pedagógica, fatores esses que incluem muitos desafios para uma formação de qualidade. Nesse sentido, que as discussões e investigações que proponho neste trabalho são formas de contribuir para um melhor entendimento desse processo por meio da análise dos dados coletados oriundos de acadêmicas em formação em confronto com o meu olhar de acadêmica recém-formada.

Devido a essas ponderações, justifico minha escolha pelo uso da primeira pessoa do singular neste texto. Considero, conforme Borges (2010), “que sou um ponto na linguagem e constituo-me por meio dela”. Com esse processo sou também atuante na prática identitária de investigadora. Dessa forma, o presente trabalho é caracterizado por

uma combinação das minhas escolhas subjetivas, mesmo que marcadas por influências das práticas e da estrutura social da escrita e do ambiente acadêmico.

Tendo em vista estas considerações, os objetivos desta pesquisa são os seguintes:

a) Objetivo Geral:

Observar as práticas de escrita acadêmica e suas conexões com a construção de identidades.

b) Objetivos Específicos:

- Identificar as influências das práticas sociais no ambiente universitário para a construção de identidades
- Discutir com as participantes da pesquisa o papel da escrita no ambiente acadêmico do curso de Licenciatura em Letras;
- Refletir sobre o papel exercido por ações políticas de escrita na universidade.
- Contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre esses assuntos.

A partir dos objetivos propostos as perguntas de pesquisa são:

- O graduando constrói sua escrita acadêmica como uma das formas de participar das práticas sociais universitárias ou para atender as exigências estabelecidas para as produções de escrita no ambiente?
- Qual a importância atribuída à aquisição e ao domínio da escrita acadêmica no meio universitário para a construção das identidades do graduado em Licenciatura em Letras?

Para tratar as considerações da hipótese, perguntas de pesquisa e vislumbrar uma discussão com base nos objetivos propostos, este trabalho está distribuído como segue. Os primeiros três capítulos abordam a perspectiva teórica¹ adotada. O quarto traz a metodologia do trabalho e o quinto apresenta a discussão de dados.

Desse modo, mais especificamente, o capítulo 1 apresenta pressupostos sobre linguagem orientados pela Filosofia da Linguagem Ordinária na perspectiva performativa da linguagem proposta por Austin (1962); pela análise do discurso crítica e estudo crítico da linguagem apoiadas em Fairclough (2001a; 2001b); e pela

¹ Ressalto que todas as traduções presentes neste trabalho são de minha responsabilidade.

pragmática social discutida por Mey (2001a; 2010) em consonância com outros autores no que tange à discussão do papel da pragmática na linguagem e à visão crítica dela.

O capítulo 2 apresenta uma discussão pautada em identidades sob a visão pós-moderna ou da modernidade tardia (HALL, 2006). Os aportes teóricos tem base em autores, tais como Bauman (2005); Rajagopalan (2003); Coracini (2003) e Ivanic (1997) que entendem identidade como socialmente construída e em um processo de construção constante, no qual ela não é finalizada e sim fragmentada, compondo um sujeito heterogêneo e múltiplo.

O capítulo 3 traz considerações sobre o papel da escrita, e mais especificamente sobre escrita acadêmica, na sociedade e na construção de identidades. Os autores adotados são Britto (2009); Catach (1996); Balocco (2001); Harris (2000); Higounet (2003); Olson (1997); Vanoye (2007) e Wilson (2009). Juntamente, apresenta uma breve discussão sobre políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2008a; TORQUATO, 2010) com vistas às formas como se desenvolvem as políticas de escrita (CORREIA, 2011), e mais especificamente as políticas da/na escrita acadêmica.

O capítulo 4 expõe a metodologia da pesquisa, com destaque para a caracterização, métodos e instrumentos utilizados, descrição da escolha dos participantes e o processo de desenvolvimento da investigação.

O capítulo 5 apresenta a discussão sobre os resultados obtidos mediante os dados coletados procurando alia-los à discussão teórica.

Por fim, as considerações finais estão relacionadas aos resultados, a hipótese, aos objetivos e as perguntas de pesquisa de modo a atentar para as metas alcanças em relação à fundamentação teórica, metodológica, análise e discussão de dados.

CAPÍTULO 1 – LINGUEM: perspectiva adotada

1.1 FILOSOFIA DA LINGUEM ORDINÁRIA

A linguagem é um dos instrumentos essenciais na comunicação humana, no entanto, ela vai muito além dessa função. É uma prática usada pelos sujeitos nas mais diversas relações sociais. Para Nogueira (2005), nosso viver é viver na linguagem. Por isso, considero o olhar sob as práticas linguísticas do ponto de vista que perpassa as ações nos múltiplos ambientes, nos quais é necessário apreciar os comportamentos sociais, culturais, econômicos e políticos, assim como assevera Oliveira (2010):

É preciso considerar que os usos da linguagem são comportamentos sociais e culturais. Porém, trata-se de comportamentos intencionais. Possuem motivos que nos permitem entendê-los; permitem uma investigação desses motivos. Usar a linguagem é sempre permitir ou solicitar uma pergunta do tipo: Com que fins? Como? Por quê? Quando se usa a linguagem, realiza-se uma ação (ordenada por regras) dentro de contextos sociais com determinados objetivos. (OLIVEIRA, 2010, p.56).

É no sentido de entender a linguagem como ação que proponho a presente discussão. Para isso, trago algumas reflexões da pragmática do ponto de vista da Filosofia da Linguagem Ordinária, doravante FLO.

Segundo Rajagopalan (2010), os filósofos da FLO defendiam a importância de analisar a linguagem do dia a dia:

‘Filosofia da linguagem ordinária’(FLO) é o nome dado a um movimento filosófico que se desenvolveu na Inglaterra no período entre as duas grandes guerras e que alcançou seu auge entre o final da década de 1940 e o início da década de 1960. Embora muitos pensem, hoje, que a FLO é algo do passado ou que suas pretensões não merecem mais crédito, não se pode negar que algumas de suas ideias chave, desenvolvidas por J.L. Austin e Ludwig Wittgenstein, pensadores centrais da FLO, continuam a ecoar em uma grande variedade de disciplinas, garantindo dessa forma, uma produtiva vida futura para a FLO, ainda que metamorfoseada em outras e significativas formas. (RAJAGOPALAN, 2010, p.21²).

Deste modo, emprego o termo pragmática, considerando-a um campo de estudos da linguagem (MARCONDES, 2000) e procuro atentar para a linha de pensamento da FLO a qual vem da filosofia analítica e está relacionada aos filósofos da

² Tradução de Tatiana Piccardi.

escola de Oxford. O principal expoente desse pensamento, assim como assinala Ottoni (1998), é John Langshaw Austin, um estudioso que propôs examinar a linguagem ordinária, ou seja, a linguagem comum, do uso, do dia a dia.

Austin propôs seus estudos diferentemente da filosofia analítica que permeava o pensamento filosófico de seu tempo e que tinha como foco de estudo a linguagem ideal, a qual estava, muitas vezes, relacionada à tentativa de aproximação a preceitos matemáticos, deixando a linguagem real de lado. Assim, conforme Rajagopalan (2010, p.144) Austin pode ser considerado “um filósofo não convencional se o submetemos aos padrões da filosofia analítica ortodoxa”.

Portanto, ao pensar nas práticas de uso da linguagem e ao considerar a impossibilidade de se trabalhar o campo da pragmática em sua abrangência, pois essa disciplina possui correntes diversas, as quais muitas vezes não seguem a mesma direção, elejo a perspectiva Austiniana da filosofia da linguagem para discutir aspectos pragmáticos neste trabalho.

Considero, assim como Ottoni (1998), que os questionamentos e o estilo propostos por Austin contribuíram para a conhecida “virada linguística” na filosofia, na qual não são estabelecidas fronteiras entre o linguístico e o filosófico. Desse modo, olhando para os usos concretos da linguagem, é possível observar a imensidão de possibilidades que as práticas linguísticas trazem, não se restringindo a preceitos e fórmulas, mas às condições de seus usuários.

A pragmática, por sua vez, diz respeito à linguagem em uso, em diferentes contextos, tal como utilizada por seus usuários para a comunicação. É, portanto, o domínio da variação e da heterogeneidade, devido à diversidade do uso e à multiplicidade de contextos. [...] a pragmática consiste na nossa experiência concreta da linguagem, nos fenômenos linguísticos com o que efetivamente lidamos. (MARCONDES, 2005, p.10).

Nesse sentido de usos efetivos, Nogueira (2005) afirma que não há fronteiras no uso das palavras, isso devido a iminente heterogeneidade da linguagem, pois ela, além de ser usada na comunicação, carrega aspectos culturais, sociais e políticos trazidos pelos sujeitos das diversas práticas linguísticas. É a partir do agir, do interagir e do cooperar nas relações sociais e culturais que, segundo Oliveira (2010), é possível compreender como os sujeitos estão produzindo e usando a linguagem.

Além de trazer toda a multiplicidade de vozes presentes nos meios sociais, de ser uma ferramenta de comunicação humana, a linguagem é também uma forma de

ação. Segundo Austin (1962, p.6), “a emissão do enunciado é a realização de uma ação”. Sob essa perspectiva, Austin (1962) questionou e mostrou o ponto chave nas discussões sobre a linguagem ordinária.

Ao mesmo tempo em que o campo da pragmática apresenta essas questões de uso, também traz pontos críticos, pois se afasta dos preceitos tradicionais tanto filosóficos quanto linguísticos, sendo assim, uma área de estudos muitas vezes deixada à margem. Nas palavras de Rajagopalan (2010), tratada como a lata de lixo, o lugar onde são jogadas as sujeiras para debaixo do tapete, ou seja, questões não abordadas por outros campos de estudo muitas vezes são colocadas a mérito da pragmática ao se considerar que ela aborda os aspectos não meramente linguísticos ou filosóficos, mas reflete amplamente sobre os fatores que permeiam as práticas sociais. No entanto, mesmo relegada, a pragmática trouxe contribuições importantes:

Com a mudança em curso no campo da filosofia, percebeu-se que a tão condenada ‘opacidade’ da linguagem [...] não é um mal que deve ser evitado, mas sim a condição natural e própria da linguagem, em todas as suas manifestações e empregos, que, por sua vez, longe de ser um mero veículo encarregado de transporte dos significados, é cheia de artimanhas e comportamentos imprevistos, quase sempre resistentes ao mando do seu usuário. (RAJAGOPALAN, 2010, p.252).

Nesse sentido, em meio à imprevisibilidade, a pragmática reflete a complexidade da linguagem que vai além da mera comunicação. De acordo com Ottoni (1998), foi pensando na dificuldade que os procedimentos filosóficos tradicionais encontravam na análise da linguagem ordinária que Austin desenvolveu seu pensamento. Cabe ressaltar o caráter único e a originalidade da proposta de Austin, contudo, assim como lembra Ottoni (1998), outros filósofos discutiam a linguagem ordinária tais como Strawson, Ryle, Hare e Wittgenstein. Dentre eles, o último também contribuiu para o fortalecimento das discussões propostas por Austin.

No momento, este trabalho apresenta uma breve explanação sobre o desenvolvimento da FLO, sem deixar de considerar que ela é uma escola filosófica de grande abrangência, que acarreta também outros questionamentos. Posto isso, o enfoque é propor a discussão no âmbito da visão filosófica discutida por Austin para assim chegar à discussão da visão performativa de linguagem.

É impossível ignorar a permanente influência que Austin tem exercido nos rumos da linguística contemporânea. Praticamente tudo o que se faz hoje em dia na área de pragmática, o subdomínio da linguística que mais cresceu nas

últimas duas ou três décadas, traz marcas inconfundíveis do pensamento do filósofo inglês. (RAJAGOPALAN, 2010, p.242).

Ao considerar a importância que os estudos de Austin têm no desenvolvimento da visão pragmática da linguagem, apresento, a seguir, uma explanação sobre o desenvolvimento do pensamento filosófico desse estudioso.

1.1.1 Pragmática Austiniana

Com o olhar sob a linguagem ordinária, Austin (1962) primeiramente traz à tona questões relativas a enunciados performativos e constativos. A seguir, o filósofo apresenta a reflexão sobre os atos ilocucionários, os quais estão relacionados às intenções do interlocutor em suas ações linguísticas. Por fim, o autor desenvolve sua teoria trazendo os atos de fala, nomenclatura que proporcionou seu reconhecimento, mas pela qual também houve diversas interpretações como as de Searle, muitas vezes conhecido como discípulo e autor que teve a tarefa de completar o trabalho inacabado de Austin.

Segundo Rajagopalan (2000; 2010), a abordagem feita por Searle foge da proposta inicial de Austin, pois sugere a formalização da teoria. No entanto, “a leitura não searlina de Austin encontra cada vez mais aceitação em áreas como a sociologia e a antropologia e, aos poucos, vai ganhando entusiastas no campo da linguística”. (RAJAGOPALAN, 2010, p.18).

Para Ottoni (1998, p.22-23), “foi Austin quem introduziu de maneira definitiva os conceitos de performativo, ilocucionário e de ato de fala, conceitos através dos quais deslança toda sua argumentação”. Para um melhor entendimento sobre esses conceitos procuro nos próximos itens discutir, detidamente, cada um deles.

1.1.2 Constativo *versus* Performativo

Como afirmado, a primeira proposta de Austin para a discussão da linguagem ordinária está relacionada aos conceitos de enunciados constativos e performativos. Em uma diferenciação, os primeiros são avaliados em relação ao seu valor de verdade e de falsidade e os segundos se são felizes ou infelizes. Nessa perspectiva, uma afirmação como *a caneta está sobre a mesa* seria um enunciado constativo, pois pode ser julgado pela proposição ser verdadeira ou falsa, enquanto que os enunciados performativos

como *eu autorizo a reprovação do aluno* são avaliados como felizes ou infelizes. A felicidade é estabelecida se o sujeito que proferiu esse enunciado é competente para pronunciar e realmente realizar o ato de autorizar, como no exemplo, o diretor da escola ou alguém autorizado para isso. Caso contrário, o enunciado torna-se infeliz, pois não foi concretizado. Outro exemplo citado por Austin (1962), relacionado à pessoa apropriada para nomear, é o de declarar um casamento, que só pode ser feito por um padre, juiz, ou autoridade competente para que assim se possa dizer que o ato torna-se feliz.

Quanto à infelicidade do performativo o autor relata que:

[...] o enunciado performativo, embora não seja nulo, pode ser ‘infeliz’ de outra maneira, isto é, se é formulado sem sinceridade. Se digo ‘eu prometo...’, sem ter a menor intenção de realizar esta ação prometida, talvez mesmo sem pensar que esteja em meu poder realizá-la, a promessa é vazia. Ela é feita evidentemente; entretanto, há uma ‘infelicidade’, houve um abuso da fórmula. (AUSTIN, 1998, p.112).

Ao mesmo tempo, o autor expõe que enunciados como “eu prometo”, “eu ordeno” tornam a fórmula performativa explícita, mas que a performatividade pode acontecer implicitamente também se cumprir seu objetivo.

Austin (1962), ao pensar nos performativos que não aparecem declaradamente na sentença e ao analisar a diferença entre os dois tipos de enunciado (constativo e performativo), começou a indagar sobre a validade dessa separação. O autor traz um exemplo que ajuda a retratar e questionar a apreciação do valor de verdade. Ele pergunta: o que diríamos que parece uma igreja que foi disfarçada de celeiro se é uma igreja ou um celeiro? Ao responder o questionamento o próprio autor relata que não seria nem uma igreja, nem um celeiro, mas sim uma igreja disfarçada de celeiro. Com esse exemplo, o filósofo traz à tona a invalidade da diferenciação entre enunciados constativos e performativos, pois, para ele, os enunciados constativos seriam performativos mascarados, se considerar que muitas vezes o simples ato de comunicar algo que parece apresentar a avaliação de verdade ou falsidade é também uma maneira de agir por meio da linguagem.

Nesse sentido, Pinto (2007, p.4) relata que na proposta de Austin “ainda que possa implicar a verdade ou a falsidade de outros enunciados, o enunciado performativo não existe senão para fazer”. Em outros termos, mesmo que o valor de verdade possa ser avaliado, a performatividade se instaura no agir da linguagem.

Sobre o assunto, segundo Nogueira (2005, p.189), Austin rejeitou a distinção entre constativo e performativo devido à ênfase que essa distinção dava “a visão monológica de linguagem como designação, defendida pela análise clássica formalista da filosofia analítica”.

Por esse viés, é possível observar que o uso do performativo da linguagem acontece nas mais diversas circunstâncias e que uma elocução performativa não é somente dizer alguma coisa, mas fazer alguma coisa ao dizer. Convém evidenciar que o constativo também está sujeito a infelicidades assim como o performativo, não existindo critério verbal para distingui-los (AUSTIN, 1962; 1998). Com essa implicação, o filósofo chega à averiguação de que “a distinção da qual partimos, entre performativo e constativo, não é suficiente. É preciso chegar a uma teoria muito mais geral do ato do discurso antes de estabelecer uma distinção marcada”. (AUSTIN, 1998, p.127). A partir disso, ele começa a desenvolver o conceito de ato ilocucionário, conforme abordado a seguir.

1.1.3 Atos Ilocucionários

Com a queda da distinção entre os enunciados constativos e performativos Austin (1962) propõe considerar os atos ilocucionários, aos quais atribui o papel de unidades de análise essencialmente culturais que são válidas somente enquanto fatos institucionais vinculados pela fala (RAJAGOPALAN, 2010). Ottoni (1998) faz referência a Rajagopalan (1989) ao mostrar como surgiu o ato ilocucionário na filosofia Austiniana:

O conceito de ‘ato ilocucionário’ emergiu das cinzas que sobraram da queima que Austin provocou (...) da distinção entre ‘enunciado constativo’ e ‘enunciado performativo’ (...). Ou seja, quando propôs a distinção ‘constativo’ vs. ‘performativo’, Austin já sabia muito bem que estava construindo algo para ser derrubado em momento oportuno – isso é, com a data e a hora para sua derrubada. (RAJAGOPALAN, 1989, p.523 apud OTTONI, 1998, p.68).

As novas descobertas e novas formulações propostas por Austin mostram uma das características marcantes do filósofo, a de sempre repensar e não fechar suas ideias, deixando-as suscetíveis a novas descobertas, além de considerar os usos da linguagem ordinária em processo constante.

Segundo Marcondes (2006), a força dos ilocucionários consiste no performativo propriamente dito. Armengaud (2006) concorda com essa ideia ao mostrar como os atos ilocucionários estão intimamente ligados aos performativos no sentido de ação na linguagem:

(do latim *in* = dentro, e *locutio* = discurso; o ato ilocucionário é o que se faz quando se fala). Alguns deles são suficientemente definidos pelas regras gerais da linguagem. Outros realmente dependem de que certas condições extralinguísticas, mas ainda convencionais, se realizem: condições institucionais de dimensão social (assim, segundo o clássico exemplo de Austin, para ‘declarar que uma sessão está aberta’ é preciso ser o presidente da sessão...) (ARMENGAUD, 2006, p.100, grifos do autor).

Além disso, os ilocucionários ajudam a reafirmar que não são necessárias estruturas gramaticais pré-estabelecidas, como verbos estritamente performativos, para que um ato se realize, mas é necessário que se alcance uma ação por meio da linguagem, a qual pode acontecer por meios discursivos-contextuais (OTTONI, 1998).

Assim, Austin torna-se o pioneiro na convicção de que a unidade mínima da comunicação humana é a realização, em seus termos a *performance* de algum ato e não somente o uso de frases ou expressões (ARMENGAUD, 2006). No entanto, Austin começa a perceber que não é apenas a força da ilocução a responsável pela ação na linguagem, mas concomitante a ela há outros atos linguísticos, os quais ele delimitou como atos de fala.

1.1.4 Atos de Fala

Na mesma perspectiva, após abordar os ilocucionários, Austin (1962) propõe os atos de fala na tentativa de produzir “uma *doutrina* uma *teoria geral* e completa que dê conta do que *se faz ao dizer alguma coisa*, isto é, do que ele chamou de *ato de fala*” (OTTONI, 2002, p.137, grifos do autor).

Ele subdivide esses atos em três para compor a realização de uma ação quando se fala: os atos locucionários, os ilocucionários e os perlocucionários.

O locucionário equivale a produzir uma sentença com certo sentido e referência, ou seja, o ato de dizer algo; o ilocucionário é o que traz a força da sentença, as convenções e as intenções; e o perlocucionário define o que se alcança quando se diz algo, são os efeitos.

Esquecendo o tempo da distinção inicial entre performativos e constativos e a proposta de encontrar uma lista de palavras performativas explícitas, nomeadamente verbos, fizemos um novo começo, considerando os sentidos em que dizer algo é fazer algo. Assim, podemos distinguir o ato locucionário que tem um *significado*; o ato ilocucionário que tem uma certa *força* ao dizer alguma coisa; o ato perlocucionário que é a *obtenção* de certos *efeitos* ao dizer alguma coisa. (AUSTIN, 1962, p.120, grifos do autor).

Em vista disso, o referido autor destaca que, enquanto os atos locucionários e ilocucionários são regidos por convenções, os perlocucionários ou a perlocução podem incluir consequências e estar relacionados ao desempenho do ato. No entanto, todos são realizações de ação. Assim, pode-se observar que o “ato ilocucionário é uma consequência do ato locucionário” (AUSTIN, 1962, p.113) e que o perlocucionário é o resultado da força desenhada pelo ilocucionário. Ou seja, os três agem juntos para a realização da ação, do ato de fala. Há, por conseguinte, a relação de interdependência dos atos de fala, ou seja, para que a ato ilocucionário se concretize é necessário a consolidação também do ato perlocucionário, ou seja, o ato ilocucionário do locutor pede a perlocução do interlocutor.

O filósofo vai mais além, segundo Rajagopalan (2010), contradizendo o que filósofos e gramáticos de sua época pensavam, Austin assegura que em termos de unidade básica da língua o que se destaca não são as palavras ou as frases, mas os atos de fala. Nesse sentido, acontece a passagem da visão monológica de linguagem para a “visão de ação na linguagem e por meio da linguagem” (NOGUEIRA, 2005, p.152), abrindo espaços também para o extralinguístico vinculado pela linguagem.

Para a referida autora, o ato de fala só pode ser efetivado na prática linguística concreta, na qual as circunstâncias, o contexto, são fundamentais para a prática social, para que aconteça a ação ao se dizer alguma coisa.

Por essas razões, entendo que o ato de fala não ocorre simplesmente para comunicar, ele subjaz outras intenções. Por exemplo, eu não cumprimento uma pessoa apenas para me comunicar, mas tenho outras finalidades ao querer cumprimentá-la, estabelecer uma conversa, mostrar que a reconheci, dentre tantas outras. Ou seja, meu simples cumprimento não é apenas um ato comunicativo, ele possui outros objetivos. Nessa perspectiva, nenhum ato pode ser realizado isoladamente, um acaba desencadeando outro, há um movimento contínuo de ações.

Esse movimento é realizado pelo sujeito, o que, segundo Ottoni (1998), para Austin se constitui extralinguisticamente, ou seja, o sujeito sozinho não é suficiente para realizar uma ação, ele depende de condições existentes na prática social, por exemplo, o

ato de casar e de batizar só podem ser realizados pelo sujeito se ele for considerado o sujeito adequado para essa ação na prática social. Em outras palavras, se ele for convencionalmente nomeado pela sociedade para isso.

Para falar das condições extralinguísticas que regem os atos de fala do sujeito, Austin (1962) designa a nomenclatura *uptake*³. Ottoni (1998) traz uma explanação sobre esse conceito:

O ‘eu sujeito’ não tem sozinho o domínio da significação: ele se constitui no momento de sua enunciação, na interlocução. Para este ‘controle’ do significado, Austin utiliza o conceito de *uptake*. O ‘eu’ não deve ser confundido com o ‘sujeito’ falante empírico, uma vez que é só através do *uptake* que se constitui o ‘sujeito’. (OTTONI, 1998, p.81, grifos do autor).

Ainda para ressaltar a importância do *uptake* nos atos de fala, o mesmo autor relata que há três modos de distinguir o ato ilocucionário do perlocucionário:

[...] assegurar a apreensão (*securing uptake*), ter um resultado (*taking effect*) e demandar respostas (*inviting responses*). Destas três, o *uptake*, é a mais importante, uma vez que com o *uptake* fica mais claro que a referência que vai estar diretamente ligada ao momento da enunciação não se dá mais no nível constativo da linguagem, mas numa concepção performativa; ou seja, no momento em que há o reconhecimento entre interlocutores de que algo está assegurado, de que o ‘objeto ilocucionário’ foi realizado através de sua ‘força’. (OTTONI, 1998, p.80-81, grifos do autor).

Assim, o *uptake* é o estabelecimento da relação entre interlocutores por meio da linguagem, ele seria então o espaço do encontro entre o eu e o tu (OTTONI, 2002). Cabe destacar que, na concepção Austiniana, o eu é uma entidade extralinguística, ou seja, ele se concretiza a partir do social, da ação, sem isso ele poderia ser invalidado. Do mesmo modo, pelo *uptake*, segundo Ottoni (2002), é possível perceber que no ato de fala não há um controle por parte do sujeito falante sobre a intenção, de modo que ela só se realiza por meio do *uptake*, propriamente dito, o qual é condição necessária para o ato de fala, pois é ele quem produz o ato.

Em relação à intenção, ressalto o posicionamento de Oliveira (2010, p.56) sobre o assunto, o qual relata que “a noção de intenção se apoia nas leis do comportamento humano”. Nesse sentido, é possível perceber o poder do extralinguístico sobre os atos de fala, visto que a intenção é regida por instâncias do comportamento

³ Essa palavra poderia ser traduzida literalmente como compreensão. No entanto, opto pela não tradução, por considerar, seguindo a perspectiva de Ottoni (1998), que esse termo na abordagem de Austin abarca uma complexidade maior que a tradução literal.

social, cultural e político. Assim, mesmo vinculada ao pensamento, a intenção é concretizada por meio de normas socialmente estabelecidas. Logo, os atos de fala se realizam na ponte que liga intenções e efeitos da e na linguagem.

Por consequência, é possível afirmar que os atos de fala não somente “dizem sobre o mundo, mas fazem algo no mundo. Não descrevem a ação, praticam-na”. (OTTONI, 1998, p.37). Nesse sentido de prática e ação que proponho na sessão a seguir discutir a performatividade da e na linguagem.

1.1.5 Visão Performativa da Linguagem

Proponho discutir a performatividade, considerando os atos de fala estabelecidos por Austin (1962) como suporte para reafirmar essa questão, pois considero que esses atos, locucionários, ilocucionários e perlocucionários, são um modo de comprovar/reafirmar a ação presente nas práticas de linguagem, tanto sob o ponto de vista do locutor quanto do interlocutor.

Na proposta da performatividade, segundo Ottoni (1998), dois pontos podem ser ressaltados. O primeiro deles está relacionado às reflexões de Austin no momento histórico do surgimento da pós-modernidade e o segundo caracteriza a ruptura pós-moderna por meio da mudança repentina que o pensamento do filósofo proporcionou na filosofia da linguagem.

Nesta perspectiva, Ottoni (2002) também defende que os conceitos de performativo, atos de fala e ilocucionário de Austin são vinculados, de modo que, muitas vezes um conceito serve de ancoragem para outro, assim, são interdependentes. Nessa relação de vínculo entre os conceitos, Ottoni (1998) defende que se constrói a visão performativa de linguagem. Visão essa que ressalto como pano de fundo para observar a linguagem como forma de ação, na qual, conforme Austin (1962; 1998), produz reflexões no que se faz ao dizer alguma coisa.

Uma visão performativa da linguagem deve integrar a complexidade das condições do sujeito que fala, e leva às últimas consequências a identidade entre dizer e fazer, insistindo na presença do ato na linguagem; o ato que transforma – opera. (PINTO, 2007, p.7).

A visão performativa pode ser uma maneira de refletir sobre e questionar “como nós usamos a linguagem ou o que nós fazemos ao dizer alguma coisa”

(AUSTIN, 1962, p.121). Esse “como” pode trazer uma gama de complexidade, pois práticas de uso linguístico não perpassam apenas reflexões sobre língua, mas sobre todo o aparato social e contextual pelo qual ela é regida.

[...] Austin ao discutir a performatividade, tem, subjacente às suas reflexões, uma ‘visão performativa da linguagem’ que vai proporcionar uma diversidade de interpretações e de leituras. Esta visão performativa é o lugar de conflito, é o lugar em que se rompem as fronteiras entre o linguístico e o filosófico. (OTTONI, 1998, p.11).

Pensar em situações de uso concreto da linguagem ordinária é considerar que os sujeitos falantes estão o tempo todo ultrapassando fronteiras do pensamento e das relações sociais. Cada prática de linguagem é uma nova ocorrência que carrega os atos dos sujeitos imersos na sociedade da qual fazem parte, pela qual são afetados e na qual também agem para se manifestarem e se concretizarem como sujeitos. Nesse sentido, todo ato linguístico é uma ação e, portanto, um elemento performativo envolto no aparato e nas condições contextuais.

[...] as estruturas linguísticas características dos enunciados performativos não operam de maneira autônoma; elas necessitam de um contexto, de convenções ritualizadas para realizarem seu efeito. É num contexto determinado que um/a falante emite o enunciado cujo significado repousa na ação que ele produz. Isso significa que são as condições do ato de fala, e não sua fórmula em palavras, que operam o performativo [...]. (PINTO, 2007, p.7).

A autora mostra explicitamente que sem a prática, sem o exterior à linguagem, a performatividade não se constitui, ela é realizada em um conjunto entrelaçado entre arcabouços linguísticos e contextuais nas relações entre sujeitos. Por esse viés, penso que a performatividade aparece inerente às práticas linguísticas.

Partindo da visão performativa da linguagem, a qual procurei delinear no decorrer deste capítulo, a proposta é trabalhar a linguagem como ação e ressaltar a necessidade de observar as práticas linguísticas nos meios sociais e seus papéis em relação ao uso da linguagem como instrumento de poder. Para isso, procuro aliar a essa perspectiva algumas reflexões propostas pela análise crítica da linguagem e do discurso de acordo com Fairclough (2001a; 2001b) e também da pragmática social proposta por Mey (2001a).

1.2 LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS

O ser humano vive em sociedade e nela constrói suas relações socioculturais. Para isso, o sujeito usa a linguagem como forma de fazer parte da sociedade e nela se manifestar. Ao mesmo tempo, ela é constitutiva desse sujeito, por meio das redes de relações sociais que vão entrelaçando intersubjetivamente as identidades.

Pode-se, a partir disso, estabelecer um vínculo inseparável entre o mundo social e as práticas linguísticas como ferramentas essenciais nas relações humanas e na estruturação social.

Segundo Bourdieu (1998, p.28), “a linguagem é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas”. Assim, ela tem grandes potencialidades, exerce diversas funções e tem papéis importantes na vida dos sujeitos imersos e construídos nas redes sociais. Por isso, é necessário olhar as práticas linguísticas de um ponto de vista que perpassa as ações.

1.2.1 Análise Crítica da Linguagem

Em relação às estruturas e as organizações sociais Fairclough (2001a) propõe pensar criticamente sobre a linguagem. Para pensar nas inúmeras circunstâncias de práticas linguísticas e, portanto, sociais, trago reflexões do estudo crítico da linguagem (em inglês *critical language study*), doravante CLS, apresentado por Fairclough (2001a), e da análise do discurso crítica, doravante ADC, exposta pelo mesmo autor em Fairclough (2001b) que defende a abordagem de discurso na qual a linguagem é vista como prática social.

Esse assunto é discutido também por Ramalho e Resende (2011, p.12) que o definem como “uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social”. Assim, consideram a ADC em meio aos estudos da linguagem como uma visão científica de crítica social, na qual o texto é entendido e analisado como evento discursivo centralizado nas noções de prática social e ordens do discurso. Desse modo, o discurso é concebido por meio de como ele se configura nas práticas sociais imerso nos modos de (inter)agir, de representar e de ser.

As autoras ressaltam ainda que o “C” presente no termo ADC está relacionado à ciência social crítica com objetivo de estabelecer suporte científico para a crítica sobre os problemas sociais com vistas ao poder como controle.

Nessa perspectiva, Fairclough (2001a; 2001b) discute as relações de poder observadas por meio da linguagem, procurando refletir sobre a consciência de como ela contribui para a dominação de algumas pessoas sobre as outras, defendendo que a conscientização é o primeiro passo para a emancipação. Assim, procura discutir as conexões entre a linguagem e as relações desiguais de poder, na qual “usar a linguagem é a forma mais comum de comportamento social” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.2). Nessa visão, destaca ainda três pontos, o de que ela é inicialmente “uma parte da sociedade e não alguma coisa exterior a ela”, segundo “um processo social” e por fim “um processo socialmente condicionado, pelas outras (não linguísticas) partes da sociedade” (Ibid., p.18-19).

Nesse sentido, as regras da estruturação social são também as condições de uso linguístico, nas quais o poder que rege essa estrutura é muitas vezes o preponderante e o impositor. A esse respeito, é conveniente falar sobre a diferença que o autor estabelece entre *poder no discurso* e *poder por trás do discurso*.

[...] qualquer pedaço de discurso pode ser também uma parte de uma luta situacional, uma luta institucional, e uma luta da sociedade (incluindo luta de classes). Isto tem consequências em termos da nossa distinção entre o ‘poder no discurso’ e ‘poder por trás do discurso’. Enquanto luta no nível situacional é o poder no discurso, luta nos outros níveis também pode ser o poder por trás do discurso. (FAIRCLOUGH, 20001a, p.58-59).

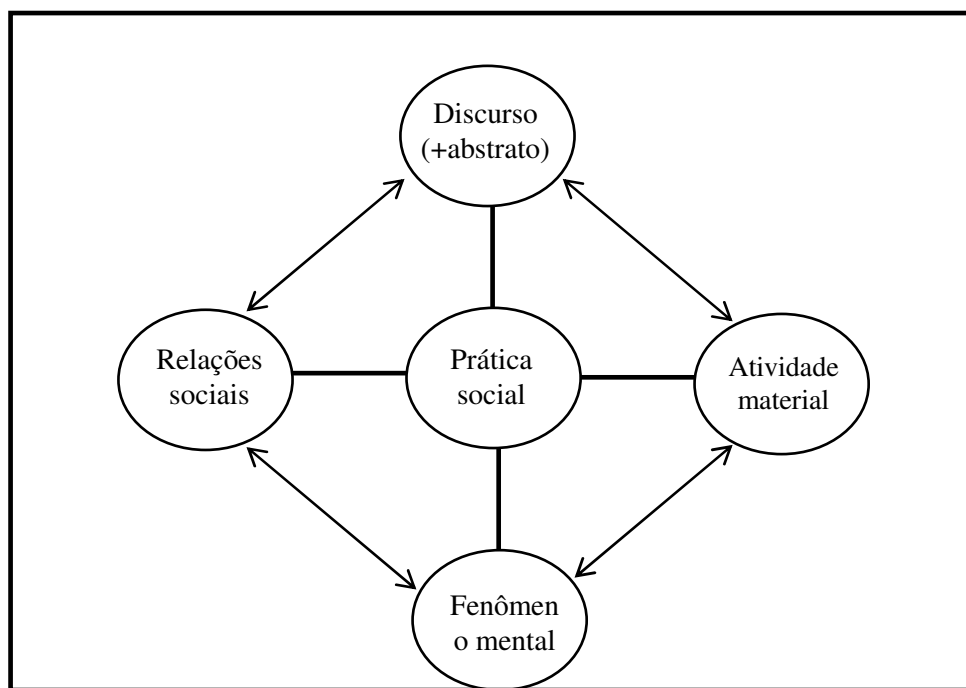
Assim, o *poder por trás do discurso* seria o responsável por manter o funcionamento, o regimento do poder, ou seja, seriam as situações muitas vezes mascaradas e vistas simplificaradamente como estrutura e funcionamento da sociedade, enquanto o *poder no discurso* aparece mais declarado, pelo qual são estabelecidas as afrontas e oposições. Como exemplificação, entendo o *poder por trás do discurso* como os mecanismos implícitos usados pelo Estado (ou instituições detentoras de poder prescritivo e legislativo) para sustentar o poder. E *poder no discurso* como uma luta mais declarada pelo poder, na qual há a possibilidade de imposição do poder por meio do discurso, usado como instrumento na luta pelo poder.

[...] o poder é exercido e promulgado no discurso, por outro lado existem relações de poder por trás do discurso. [...] o poder é vencido, mantido e perdido na luta social. [...] Em termos de ‘poder no discurso’ ele é o lugar de lutas de poder, e, em termos de ‘poder por trás do discurso’, é a participação em lutas de poder - para o controle sobre as ordens do discurso - é um mecanismo poderoso para sustentar o poder. (FAIRCLOUGH, 2001a, p.61).

Observar as instâncias do poder agindo, e como agem, é importante para, em relação às práticas linguísticas, perceber as relações de dominação que são estabelecidas social e politicamente nas quais o discurso é linguisticamente integrante na reprodução e integralização desses mecanismos de poder nas práticas sociais.

Ao falar de práticas sociais Ramalho e Resende (2011) relatam que esta é situada por elementos chamados momentos da prática, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1 – Prática Social



Fonte: Adaptado de Ramalho e Resende (2011, p.42).

Por meio dessa relação que pode ser observada no quadro, as autoras dizem que “em práticas particulares, esses elementos mantêm entre si constantes relações dialéticas de articulação e internalização, sem se reduzirem a um, tornando-se ‘momentos’ da prática”. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.42). Por meio dessa inter-relação os usos linguísticos podem ser instrumentos para a orquestração desses momentos, no entanto, esses usos também são ao mesmo tempo guiados por esses

momentos para formar a estruturação das práticas sócias e, no ponto de vista da ADC, em todo esse aparato de funcionamento das práticas sociais estão presentes instâncias do poder.

Ao pensar nas relações de poder vinculadas por meio dos usos linguísticos, cabe aproximar essa linha de pensamento da CLS e da ADC da Filosofia da Linguagem Ordinária sob o olhar Austiniano que defendo no decorrer deste trabalho.

Em relação à ligação da pragmática com a CLS e a ADC, Fairclough (2001a; 2001b) as relaciona aos estudos da pragmática da linha Anglo-Americana. Para ele, essa vertente está ligada à filosofia analítica destacando os trabalhos de Austin e Searle sobre os atos de fala. Percebe-se nesse ponto, o entendimento do autor de que Austin e Searle andam junto, diferentemente do exposto do primeiro capítulo no qual mostro que, mesmo Searle sendo conhecido como discípulo de Austin, suas visões filosóficas e abordagens sobre linguagem não são as mesmas.

Para Fairclough (2001a), a expressão chave na pragmática é que a linguagem pode ser vista como forma de ação, perspectiva alavancada por Austin (1962) e ponto chave de sua proposta, como já argumentado. Além disso, ele destaca a elocução como um ato, a qual é central e importante nos estudos de CLS relacionada à ideia de que o discurso é prática social.

Em relação aos atos de fala, ele mostra que:

Na caracterização de parte de um texto como um ato de fala, um deles é caracterizar o que o produtor está fazendo em virtude de produzi-lo - fazendo uma declaração, fazendo uma promessa, ameaçando, fazendo uma pergunta, dando uma ordem, e assim por diante. O produtor pode estar ao mesmo tempo fazendo uma série de coisas, e assim um único elemento pode ter vários valores de ato de fala. Valores de ato de fala não podem ser atribuídos simplesmente com base em características formais de um enunciado; na atribuição de valores, os intérpretes também devem levar em conta o contexto textual de um enunciado (o que precede e segue no texto), o contexto situacional e intertextual [...]. (FAIRCLOUGH, 2001a, p.129-130, grifos do autor).

O autor também observa que, do ponto de vista crítico, a principal fraqueza da pragmática está relacionada ao individualismo, no qual a ação é pensada em termos de estratégias adotadas pelo indivíduo para alcançar seus objetivos e intenções.

Nesse sentido, é possível justificar a ação individual movida por uma gama de interesses e intenções que advém de relações e práticas sociais. Assim, a ação individual é como uma ação micro que advém de um todo macro conduzido pelas relações sociais

de poder, escolhas e interesses maiores e mais fortes advindos da sociedade, ou, em outras palavras, do coletivo.

Por esse viés, é interessante discutir as conexões entre a linguagem em uso e as relações desiguais de poder que Fairclough (2001a) propõe. O autor defende a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas em relação a outras argumentando que o “uso da linguagem é determinado socialmente” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.17).

É possível perceber que autores que discutem a perspectiva de Austin (1962) também adotam a abordagem de Fairclough:

A abordagem multidimensional proposta por Norman Fairclough (2001), que trabalha com uma concepção de discurso de orientação social e linguística, parece-me adequada, uma vez que a posição sobre discurso e subjetividade defendida nesta abordagem é dialética: considera os sujeitos ‘moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas’ (NOGUEIRA, 2005, p.111).

Magalhães (2001, p.11), ao elaborar a introdução na tradução de Fairclough (2001b), ressalta que a teoria desse autor é “inovadora quando propõe examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”. Assim, é possível perceber que esse autor procura ir mais além da superficialidade buscando as complexidades presentes nos usos linguísticos que são regidos por uma cadeia de acontecimentos e variações sociais. Conforme a referida autora, pensar a linguagem na e pela experiência humana.

Deste modo, o social é um ponto fundamental para a discussão sobre linguagem. Em virtude disso, ao observar a perspectiva da visão performativa da linguagem de Austin (1962) e da CLS e ADC de Fairclough (2001a; 2011b), é possível vislumbrar também os aspectos sociais da pragmática como propostos por Rajagopalan (2006; 2010) sugerindo “o repensar a própria contribuição da pragmática para o entendimento da linguagem” (RAJAGOAPALAN, 2010, p.39). Nessa perspectiva, em Rajagopalan (2010), há referência a Jacob Mey como uma figura chave nesse processo e como um dos principais estudiosos da chamada “virada crítica” da pragmática contemporânea. É sobre essa perspectiva de pragmática social que trago a discussão a seguir.

1.2.2 Pragmática Social

Nos trabalhos de Mey (2001a; 2001b), é possível observar a discussão sobre linguagem relacionada à proposta de Fairclough (2001a; 2001b), a qual Mey (2001b) chama de pragmática crítica da Escola de Lancaster, relatando que com os estudos da consciência crítica da linguagem Fairclough apresenta reflexões sobre a linguagem como um importante instrumento para o exercício de poder em vários grupos da sociedade.

Mey (2001b), ao relacionar seu trabalho ao de Norman Fairclough, ressalta:

Aqui não é o lugar para se entrar numa discussão sobre quem foi o primeiro, nem saber quem é o mais pragmático; é suficiente dizer que ambos, Norman e eu, consideramos ‘nossa’ pragmática como tendo uma orientação notadamente social, e que essa tradição (com rótulo de ‘crítica’ ou qualquer outra coisa) é a direção para a qual nós gostaríamos que o estudo da pragmática caminhasse. (MEY, 2001b, p.15).

Nesta perspectiva crítica da pragmática, Mey (2001a, p.320) relata que o “importante na pragmática é examinar criticamente, e tentar entender o funcionamento social da linguagem e suas diversas manifestações de uso”. Assim, na visão de pragmática como ciência social seu principal impacto seria “nos caminhos que os ajudam a reconhecer a discriminação social e nos motivam a trabalhar para acabar com ela”.

Para Mey (2010), a pragmática é o estudo da linguagem na comunicação humana, a qual é determinada pelas condições da sociedade. Sendo assim, por definição “tudo sobre o uso da linguagem e as pessoas que usam a linguagem (Ibid, p.209). Com essa visão, o autor traz à tona a reflexão sobre o poder e a crueldade dos indivíduos que o executam como um elemento evidente de opressão.

Pragmática sempre enfatizou o papel do usuário na comunicação. Um de seus principais interesses desde o início tem sido o exame das condições sob as quais os usuários da linguagem são capazes de desenvolver as suas competências comunicativas, e especialmente que obstáculos são colocados no caminho do uso da linguagem pelas estruturas institucionalizadas da sociedade. (MEY, 2010, p.213-214).

Lembrando novamente a perspectiva adotada neste trabalho, que considera a linguagem como ação e prática social, Mey (2010), indo mais além em princípios de discussão e compreensão das estruturas sociais, também fala dessa perspectiva.

Mas o que é tal 'paradigma do usuário' de tudo isso? Aqui, a nossa questão deve dirigir-se naturalmente ao que os usuários fazem com a sua língua, ou como eles 'fazem coisas com palavras', como um dos fundadores dos modernos estudos pragmáticos manifestou-a (John L. Austin, no título de seu famoso tratado póstumo, 1962). (MEY, 2010, p.196-197).

Como observado, Mey (2010) também apresenta referência ao filósofo da FLO. Nessa perspectiva de ação, ele faz uma analogia com o provérbio que diz que as pessoas são o que comem, completando que “os seres humanos são o que fazem”: a capacidade dos seres humanos para produzir coisas úteis leva-os a investir as suas energias mentais e materiais no objeto que fizeram”. (MEY, 2010, p.199). Assim, para ele, a ação não é vista como uma simples atividade, mas sim como um ato direcionado e condicionado. Em relação à linguagem, o autor nota que “as palavras não emergem no pensamento abstrato: elas representam ação” (Ibid, p.116). Um pouco mais além, ressalto que as palavras não apenas representam ação, mas elas são o ato em si, não só um ato linguístico, mas um ato social, político e identitário.

E como ato, a visão pragmática de linguagem que defendo torna-se encantadora por sua amplitude. Pois, nesse trabalho de linguagem como prática social, as situações são sempre construídas e há o constante descobrir em meio às inusitadas, mas também por certas vezes previstas, situações e contextos sociais.

Ressalto em consonância e contrariedade as palavras inusitadas e previstas por considerar toda a complexidade do mundo globalizado, no qual é necessário observar o aparato social, considerando o fato de que linguagem e questões identitárias são também intrinsecamente ligadas. Ao mesmo tempo, ambas estão imersas nas práticas sociais, totalmente relacionadas às ações, decisões, escolhas e interesses dos sujeitos. Para melhor relacionar essa questão, proponho discutir no próximo capítulo a abordagem de identidades que adoto.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES

Parto da premissa proposta por Rajagopalan (2003) de que o homem é um ser social. Nesse meio socializado em que o sujeito está inserido, a questão da identidade é um fator importante a ser discutido.

Partindo desse ponto de vista, neste capítulo procuro discutir a questão da identidade sobre um olhar relacionado à concepção do sujeito no século XXI, no qual está sempre presente a multiplicidade identitária. Desse modo, considero o sujeito nesse estudo como um ser plural, que manifesta, demonstra e usa diversas identidades de acordo com os meios e situações das quais participa. Com essa reflexão, é possível considerar que o sujeito é visto por meio de olhos físicos como um ser uno, no entanto, pensando filosoficamente pelo viés que perpassa as práticas e relações sociais percebe-se que essa unicidade é apenas física visto que o sujeito carrega uma multiplicidade de traços e características que o ajudam a se caracterizar socialmente e ao mesmo tempo, por meio das especificidades, é também o que contribui para caracterizá-lo como singular.

2.1 IDENTIDADES SOCIAIS

A (re)construção identitária do sujeito pode acontecer constantemente nos ambientes sociais, por meio do contato com os outros que deste também fazem parte. Ao mesmo tempo, essa relação com os outros traz implicitamente a complexidade e multiplicidade das práticas sociais nas quais o sujeito está imerso. Em meio a isso, ele constantemente constrói, desconstrói e reconstrói suas características identitárias em uma espécie de modelagem e remodelagem constante para adequação aos diversos meios e práticas sociais.

Essas práticas sociais acontecem nas sociedades, as quais, de acordo com Hall (2006, p.14), por definição são “sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Em meio à globalização, a questão da identidade não é algo simples, muito menos estático e estagnado (RAJAGOPALAN, 2003). Os sujeitos podem ser abordados em meio a discursos que versam sobre o descentramento no qual ele não é mais visto como unificado, completo e coerente, e sim fragmentado, com várias identidades, muitas vezes contraditórias e não resolvidas. Na abordagem convencional à concepção de sujeito pós-moderno:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.13).

O autor, ao apresentar a concepção de sujeito pós-moderno, relata que são os avanços na teoria social e nas ciências humanas que influíram e influem no pensamento do sujeito pós-moderno. Assim, ele destaca cinco mudanças conceituais por meio das quais o sujeito foi sendo descentrado.

A primeira delas relaciona-se à tradição do pensamento marxista, com base na concepção de que a ação dos homens sobre a história ocorre apenas nas condições dadas, ou seja, o sujeito não pode ser considerado ator ou agente da história, mas age de acordo com condições criadas por outros.

A segunda, diz respeito à descoberta do inconsciente de Freud, que faz cair por terra a ideia de sujeito racional, pois considera que a imagem do eu unificado é apenas repassada para o sujeito como aprendizado, no entanto, ele é formado na relação com os outros e nas mais complexas negociações.

A terceira mudança pauta-se no trabalho de Ferdinand Saussure, o linguista estrutural amplamente conhecido e considerado um dos precursores dos estudos linguísticos. A partir do trabalho de Saussure, conforme Hall (2006), começa-se a pensar a língua como um sistema social, que preexiste ao sujeito e não é mais individual. Nesse sentido, o significado das palavras não pode ser fixado de maneira finalizada pelo falante, inclui-se nisso a não finalização do significado da identidade do sujeito.

A quarta transformação conceitual em relação ao descentramento da identidade e do sujeito é observada no trabalho do filósofo Michel Foucault, por meio do destaque de um novo tipo de poder, o chamado poder disciplinar, o qual se preocupa primeiramente com a regulação e a vigilância na busca de policiar e disciplinar a população moderna.

A quinta mudança principal refere-se ao impacto do movimento feminista como crítica teórica e como movimento social. Este, por sua vez, trouxe à tona questionamentos sobre o privado e o público, a formação e a produção genérica do sujeito, a formação das identidades sexuais e de gênero e principalmente acarretou a contestação política sobre a divisão da vida social.

A série de eventos que conduziram essas mudanças conceituais são alguns dos principais avanços que fizeram com que o sujeito com identidade fixa e estável (o sujeito do iluminismo) fosse descentrado resultando em identidades abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas, características da pós-modernidade (HALL, 2006).

Essa fragmentação identitária está presente no mundo globalizado, no qual as vidas econômicas e culturais das pessoas estão cada vez mais interligadas (KUMARAVADIVELU, 2006).

Em meio à globalização não se pode pensar identidades em termos estáticos. De acordo com Rajagopalan (2003), elas não são prontas, acabas, mas estão em estado de transformação e ebulição, em uma reconstrução constante, se adaptando e adequando às novas circunstâncias.

A reconstrução e adaptação podem ser consideradas como uma forte característica deste sujeito pós-moderno, fragmentado (HALL, 2006), que imerso em um mundo globalizado tem suas identidades borbulhando nas práticas sociais. Nestas adaptações e readequações identitárias, necessárias em meio à globalização, há a necessidade do sujeito, em meio a circunstâncias sociais variadas, fazer escolhas, as quais serão incitadas pelas condições que regem as práticas sociais nas quais está envolvido.

Desse modo, a identidade não é una, devido ao fato de que a cada momento o sujeito precisa fazer opções sobre quais identidades irá manifestar. Imaginemos as múltiplas identidades que podem ser carregadas pelo sujeito, dentre elas as que se relacionam as identidade de filho(a), de pai, de mãe, de irmão, de neto, de sobrinho, um recorte apenas no âmbito familiar. Neste viés, é possível observar que carregamos identidades profissionais, pessoais, sociais, as quais não são manifestadas como um todo, mas de maneira fragmentada e adequada às situações. O sujeito é capaz de saber nas práticas sociais quais identidades deverão se sobrepor. Assim, o sujeito em meio às conveniências estabelecidas sabe escolher as identidades mais apropriadas. Por essas razões, a identidade não pode ser definida especificamente, mas como algo mutável e constantemente negociável (RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse sentido, a identidade pode ser vista como um processo em andamento. Conforme Hall (2006, p.39, grifos do autor), é preciso refletir que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de *nosso exterior*, pelas formas através

das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”. Ou seja, torna-se ilusão pensar o indivíduo com identidade fechada e finalizada.

Ao falar sobre identidade, Bauman (2005), por sua vez, relata que as identidades não são garantidas por toda vida, são negociáveis e renegociáveis. Ressalta ainda que “*a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento*” (BAUMAN, 2005, p.26, grifos do autor). Esse pertencimento pode ser a intenção do sujeito de se tornar participante, de se sentir aceito no meio social que deseja se inserir. Assim, devido às novas relações sociais, das quais o sujeito passa a participar, pode-se perceber que a identidade e o pertencimento não são fixos. Conforme o autor, tanto pertencimento quanto identidade não são consistentes e impermeáveis nem eternamente garantidos, mas regidos pelas decisões tomadas e caminhos percorridos pelo sujeito.

[...] o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, [...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. (BAUMAN, 2005, p.17, grifos do autor).

O pertencimento é uma das maneiras de o sujeito se identificar no ambiente social. Estando disposto a buscá-lo, ele conseguirá com mais facilidade adquirir características identitárias do meio e, portanto, ao tentar se enquadrar no ambiente, conseguirá se identificar com o espaço. Essa busca pela identificação pode ocorrer quando na identidade há a perda das “âncoras *sociais* que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável”. Dessa forma, “a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p.30, grifos do autor).

Em vista disso, entendo que a crise do pertencimento é estabelecida na busca pelo enquadramento do sujeito ao meio e às práticas sociais. Nesse sentido, as identidades passam a ser readequadas na tentativa de moldar novos traços para o ajuste às mais diversas e inusitadas práticas nas quais o sujeito pode estar inserido. Por outro lado, a situação pode se tornar mais complexa quando há a necessidade desse enquadramento, mas não há pré-disposição por parte do sujeito em se enquadrar.

Em relação a isso, convém ainda lembrar Bauman (2005), ao abordar a identidade como peças de um quebra-cabeça incompleto, as quais se encaixam e desencaixam frequente e simultaneamente. O autor argumenta que não há na identidade

todas as peças necessárias para montá-la como um todo, nem uma imagem já moldada para apontar o caminho ou um resultado anteriormente conhecido. Desse modo, o quebra-cabeça identitário não é visto como passível de finalização, pois sempre estará em processo de construção, encaixando e desencaixando novas e diferentes peças.

[...] há um monte de pecinhas na mesa que você espera poder juntar formando um todo significativo – mas a imagem que deverá aparecer no fim de seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter certeza de ter todas as peças para montá-la, de haver selecionado as peças certas entre as que estão sobre a mesa, de as ter colocado no lugar adequado, ou de que elas realmente se encaixam para formar a figura final. (BAUMAN, 2005, p.54-55).

Ao pensar nessa analogia sobre identidade, com as peças que o sujeito possui, pode haver a tentativa, tendenciosa, de descobrir se é possível encaixá-las e reencaixá-las, diferentemente de um quebra-cabeça convencional, o qual possui um desenho pré-estabelecido e todas as peças para completar os encaixes.

Em oposição a esse quebra-cabeça convencional, o intuito não é completar, mas sim os resultados que se pode alcançar com o encontro dessas peças. Resultados estes que nunca serão definitivos, estão em constante (re)construção, a cada momento podem se encaixar e reencaixar para demonstrar novas e diversas identidades. Desse modo, elas não são homogêneas, inseparáveis, mas podem ser construídas por traços que se unem para construí-las e reconstruí-las.

Neste viés do quebra-cabeça, a identidade permanece incompleta, em um processo constante de formação e o que rege a busca do encaixe é a identificação. Bauman (2005, p.36) diz que “‘identificar-se com...’ significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar”. Assim, nos termos do autor, seria adequado pensar em portar a identidade como um manto que pode ser despido a qualquer hora, chamando à tona uma espécie de “comunidade guarda-roupa”, a qual existe na aparência e há a possibilidade de pendurar os problemas a qualquer momento para vesti-los novamente quando for conveniente.

Por esse íterim, trago um questionamento incitado por uma afirmação do mesmo autor, na qual ele relata que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação à liberdade de escolhas.” (BAUMAN, 2005, p.60). Será que o sujeito da pós-modernidade, do século XXI, com identidade incompleta, fluida, fragmentada, imerso no mundo globalizado com ambientes e normas institucionalizados e tecnologias para ajudar e ao mesmo

tempo vigiar, tem realmente liberdade de escolher? Ou esse aparato seria uma ilusão criada pela concepção de identidades mutáveis e negociáveis?

Para pensar nesse questionamento, Coracini (2003) traz uma reflexão relevante:

Vivemos, pois, um período que muitos acreditam se caracterizar como da crise de identidade provocada, em grande parte, pela ideologia da globalização, que, ainda que o neguem seus defensores, pretende a centralização e a homogeneização de tudo e de todas: as diferenças só são respeitadas na medida em que elas garantem a manutenção ou a criação de um novo mercado de consumo. (CORACINI, 2003, p.13).

Mesmo com a concepção de sujeito multifacetado a tentativa da sociedade capitalista é a de centralizar e homogeneizar para manter o poder, só há aberturas quando há o interesse das classes dominantes. Nesse sentido, mesmo o sujeito sendo heterogêneo, a liberdade de escolha não está sempre a seu alcance, até mesmo as escolhas de quais identidades vai manifestar em determinados meios, implicitamente, são permeadas pelas conveniências, criadas muitas vezes pelas ideologias dominantes.

Assim, há de se considerar que até mesmo a multiplicidade identitária pode ser permeada e muitas vezes regrada por instâncias do poder, as quais serão fatores decisivos nas escolhas do sujeito em relação à manifestação de suas identidades e a suas identificações com os ambientes e práticas sociais.

Retomando a discussão, nas relações de poder que se intercalam na sociedade, falar em práticas leva subjacente a ideia de ação social, a qual pode trazer implícitas as ideologias do poder e os discursos veiculados por ele. Nesse sentido, cabe relacionar a performatividade e a análise crítica do discurso em relação às abordagens identitárias.

Como visto, um dos meios pelos quais é possível perceber as instâncias de poder permeando a sociedade e consequentemente o sujeito e suas identidades é a linguagem, instrumento usado constantemente nas práticas sociais. Para discutir melhor esse tema, na próxima sessão apresento algumas considerações sobre a relação que se pode estabelecer entre identidades, linguagem e performatividade.

2.2 IDENTIDADES PERFORMATIVAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Na concepção que abordo de identidade, subjaz às questões identitárias a percepção de movimento constante e ininterrupto. Uma dos meios usados para essa

movimentação é a linguagem, a qual além de ser um meio de comunicação usado pelo sujeito é também um modo de manifestação de identidades e de ação social.

Por meio da linguagem os sujeitos, demonstram suas ideias, opiniões e decisões. São vários os estudos sobre o assunto. Coracini (2003, p.13) relata que “o tema ‘identidade’ tem sido amplamente abordado e debatido na academia e fora dela, tanto por estudiosos da área das ciências sociais como por aqueles que se interessam por questões de linguagem e sujeito”.

Em meio ao mundo globalizado e globalizante há a necessidade de observá-las em seu aparato social, considerando o fato de que linguagem e identidades estão intrinsecamente ligadas. Portanto, os usos linguísticos são também estabelecidos pelas vozes sociais.

Para Oliveira (2010, p.56) os usos da linguagem são desempenhos sociais e culturais. Nesse sentido, “os enunciados não são apenas instâncias articuladoras da vontade individual, mas também refletem a atmosfera social valorativa em que as pessoas estão inseridas”. Ou seja, as práticas linguísticas, assim como as identidades são regidas em meio a conveniências sociais, as quais muitas vezes obedecem a normas estabelecidas mesmo que implicitamente por sujeitos ou instituições dominantes nesses meio sociais.

Para Sherer et.al. (2003) a língua é o mais autocontido e mais resistente dos fenômenos sociais, assim construímos identidades em meio às idas e vindas em diversas dimensões, inclusive nas linguísticas. Essas dimensões estão imersas nas práticas sociais, as quais são totalmente ligadas às ações, decisões, escolhas e interesses dos sujeitos e da sociedade.

Em relação aos interesses Rajagopalan (1998) defende que eles desempenham um papel importante na determinação de identidades.

[...] a própria questão de **identidade** está **ligada** a ideia de **interesses** e está investida de ideologia. Assim, a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. Não é preciso dizer que qualquer impulso para repensar a identidade também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante. (RAJAGOPALAN, 1998, p.42, grifos meus).

Os interesses podem ser as válvulas que movem as ações do sujeito, os quais podem ser também uma forma de estabelecer e garantir identidades. Nas práticas

linguísticas o viés que observa as ações está relacionado à performatividade, conforme comentado no primeiro capítulo.

Ao falar da performatividade relacionada a questões de identidade, Pinto (2007) traz considerações relevantes:

No conjunto de ações que garantem identidades, a linguagem é sem dúvida elemento fundamental [...]. A linguagem não reflete o lugar social de quem fala, mas faz parte desse lugar. Assim, identidade não preexiste à linguagem; falantes tem que marcar suas identidades assídua e repetidamente, sustentando o 'eu' e o 'nós'. A repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam. (PINTO, 2007, p.16).

Para a autora, a performatividade deve ser assumida na obrigação do sujeito de se constituir em processo, assim “do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos.” (PINTO, 2007, p.16).

Nesse sentido, a linguagem é também um espaço onde há diversas transições e conflitos e se relaciona a constante negociação identitária. Muitas vezes, é por meio dela que isso acontece, desse modo, as práticas linguísticas são fundamentais na (re)construção de identidades.

[...] a linguagem está no epicentro desse verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circundam e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracteriza, tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas. (RAJAGOPALAN, 2003, p.59).

Na era tecnológica, a linguagem é usada, entre outras funções, como veículo na relação entre povos e pessoas. Do mesmo modo como as identidades, as ações subjacentes às práticas linguísticas estão imersas nas redes de informações que, devido às mudanças e as diferenças que constantemente se chocam, traz a instabilidade e as contradições, tanto nas negociações identitárias quanto linguísticas.

Nessa mesma concepção de identidade na modernidade tardia, Silva (2008, p.24) vê também a identidade como um construto que deve ser negociado e reivindicado pelo sujeito “na e pela linguagem”. Nesse sentido, a prática linguística é também uma das formas do sujeito marcar suas identidades. Portanto, agir por meio da linguagem é o

modo performativo de trazer à tona manifestações, reivindicações negociações e reconstruções identitárias.

CAPÍTULO 3 – ESCRITA: considerações políticas em ação

Neste capítulo, procuro apresentar algumas considerações sobre escrita, justifico minha escolha por considerar que nela é possível perceber o viés discursivo da CLS e da ADC de Fairclough (2001a; 2001b), a ação linguística ligada à performatividade, proposta por Austin (1962) e todo o aparato social em relação às ressalvas de Mey (2001a; 2010). Ela é também o instrumento de linguagem usado para a investigação e análise de dados, apresentadas nos capítulos V e VI. Além disso, é possível perceber nas manifestações da escrita os vieses identitários dos sujeitos, e também o viés político que permeia as práticas linguísticas e identitárias.

Para situar melhor esse tema, trago algumas explicações que considero importantes sobre escrita. Para isso, elejo para a discussão teórica autores como Ivanic (1997) a qual é professora da universidade de Lancaster assim como Fairclough (2001a; 2001b) e partilha desse viés crítico sobre a análise da linguagem nas práticas sociais. Trago também Higounet (2003), Britto (2009), Catach (1996), Harris (2000), Olson (1997) e Olson e Torrance (1997), entre outros. Não deixo de considerar a imensidade de autores que tratam sobre esse tema, mas considero esses de fundamental importância para discutir os tópicos que proponho na análise de dados. Sem dúvida, esse recorte não encerra todas as pormenorizações sobre a escrita que podem ser trazidas, mas apresenta alguns pontos que considero importante salientar nesta oportunidade.

A partir das reflexões sobre a escrita em um panorama mais geral atento para as considerações sobre a escrita acadêmica. A seguir discuto as políticas que podem ser observadas nas práticas de escrita e principalmente na escrita acadêmica, a qual está imersa no ambiente institucional universitário e ao mesmo tempo é usada e manifestada por graduandos, sujeitos usuários da linguagem que trazem para esse meio suas experiências com a prática da escrita.

3.1 ESCRITA: UM PANORAMA DE CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO

A escrita é uma invenção humana e um discurso muito ouvido sobre sua criação é o da tentativa da transposição da fala, ou seja, uma simples representação por meio de símbolos. No entanto, ao conhecer a evolução desse instrumento de linguagem percebe-se que ela possui outras especificidades.

Para isso, considero necessário abordar as fases de evolução da escrita apresentadas por Vanoye (2007). Segundo ele, a escrita em sua primeira etapa era sintética, pela qual um signo representava a totalidade de uma frase ou um conjunto de ideias, sendo assim um sistema apenas vinculado por imagens sem remeter a sons. Na segunda etapa, a escrita tornou-se analítica passando da ideia global dos signos para a decomposição em palavras. No entanto, nessa fase, mesmo que mais detalhada, a escrita ainda não possuía relação com os sons. Essa relação começou a ser caracterizada na terceira etapa, a escrita fonética, caracterizada justamente por marcar os sons. O autor ressalta que, mesmo com número maior de palavras que de sons, a escrita fonética tem a capacidade de transmitir um signo por som.

Em meio a essa terceira etapa, que se caracteriza como marco atual dos usos gráficos, Vanoye (2007) destaca o alfabeto como a forma de representação da grafia fonética, pois permite transcrever os sons da linguagem articulada. Ainda em relação às três etapas da evolução, o autor também considera que os sistemas não funcionam individualmente, ou seja, existem características de uma etapa sendo usada nas outras.

Ao estudar o assunto, além das etapas de evolução, que questões relacionadas à criação, expansão e uso da escrita possuem mais considerações. Uma delas a destacar é o fato de que a escrita se identifica com os avanços da humanidade, sendo um fato social que está na base da civilização. Higounet (2003) disserta sobre isso:

A escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. [...] Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substitui a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p.10).

Nas palavras do autor, percebe-se que a civilização da sociedade é marcada pela criação da escrita, ou seja, há implícito o posicionamento de que sem a escrita não há civilidade ou civilização.

[...] a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. (HIGOUNET, 2003, p.10).

Essa ideia também exemplificada por Harris (2000), ao mostrar que a escrita alfabética foi considerada o marco da civilização ocidental, enquanto que outros povos “não ocidentais” e que não possuíam a escrita alfabética eram considerados não civilizados, no dizer de Harris (2000), eram vistos como bárbaros. Neste ponto de vista, percebe-se o poder que a escrita pode assumir, sendo esta, muitas vezes, considerada definição da civilização, ou seja, o marco da evolução humana, fato esse que na realidade pode ser refutado, pois civilizações ditas não ocidentais também possuem formas escritas de manifestação pela linguagem mesmo essas não sendo alfabética podem ter igual valor com manifestação linguística.

Em contraposição a essa ideia de escrita como civilização, Catach (1996) defende que a ideia da superioridade do alfabeto parece, nos dias atuais, uma noção ultrapassada. Ela ressalta que a invenção da escrita, como conjunto de signos organizado, data apenas de alguns séculos, relata ainda que:

Nem todos os povos têm escrita, não se trata de uma passagem obrigatória de qualquer civilização humana. Pode-se mesmo dizer, com certa razão, que, se metade da população sabe ‘ler’ (de uma forma ou de outra, pois haveria muito a dizer sobre o assunto), somente um quarto, sem dúvida menos dos quatro bilhões e meio do planeta sabe realmente ‘escrever’, e ainda assim considerando todo tipo de nuances. (CATACH, 1996, p.5).

Nas palavras da autora, há exposição de que a escrita não é adquirida, acessada por todos. Existem os que têm pouco ou que não têm contato com esse “mundo civilizado” da escrita. Ao observar isso, noto que o fato de a escrita ter tanta importância para a civilização, muitas vezes, não se deve apenas ao acesso da população a ela, mas ao poder a ela atribuído.

Esse poder que é atribuído à escrita pode ser relacionado aos que detêm maior domínio sobre ela, controle esse que certas vezes age de maneira implícita na sociedade, sem que os usuários desta ferramenta de linguagem percebam. Para Clark e Ivanic (1997), as práticas escritas são uma das maiores regras na construção e manutenção da ideologia dominante.

Assim, é possível observar a escrita não como representação da civilização, mas como uma manifestação e evolução social ao considerar que ela foi criada como um modo de comunicação e também como um modo de deixar as atividades linguísticas assinaladas no tempo. Além disso, ela pode ser uma ferramenta de domínio e acesso ao poder usada pelas elites da sociedade.

Ferramenta técnica, a escrita constitui para as sociedades humanas um instrumento de pensamento de primeiríssima ordem, uma espécie de ‘segundo sistema de signos’, capaz de representar as mais abstratas operações e as mais diversas e amplas informações. (CATACH, 1996, p.5).

Para além da comunicação, a escrita como um instrumento do pensamento é usada para reflexão, apreensão e fixação deste. É também uma forma de transmitir ideias, informações através do tempo e do espaço. No tempo, ela pode ser repassada de geração em geração. E no espaço, pelo fato de permitir o contato entre sujeitos sem a presença física, por meio de cartas, telegramas e atualmente com a internet, um meio que usa a escrita também como forma de repassar as informações em rápidos instantes.

Nesse tópico dissertei sobre alguns pontos do panorama da escrita na sociedade ocidental, no entanto, o intuito aqui não é defender a posição da criação da escrita em sua relação com a fala, nem destacar a escrita como marca da civilização ou forma essencial de manifestação e concretização do pensamento. Esses pontos foram abordados para mostrar a abrangência e os diversos vieses possíveis quando se fala em considerações sobre escrita. Nesse texto, portanto, considero que a escrita, especificamente a ocidental, é um meio linguístico que permite o contato e a relação entre seus usuários. No mundo letrado, ela é uma ferramenta indispensável nas relações humanas tornando-se uma forma de prática social.

3.2 ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A escrita, nos dias atuais em meio a globalização, é muito usada para a comunicação, para a integração entre sujeitos, para a construção das identidades, enfim nas diversas práticas sociais. Assim, “escrever é uma forma particular, saliente de ação social para a negociação de identidades, porque o texto escrito é deliberado potencialmente e permanentemente utilizado como forma de prova para muitas finalidades sociais” (IVANIC, 1997, p.32).

Como na sociedade é difícil viver sem fazer o uso da escrita, ela se torna um fator importante na inserção e na integração do sujeito nos diversos meios sociais. Segundo Britto (2009 p. 18), a atividade escrita é “particularmente significativa no processo de constituição da consciência, de estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social”. Além disso, para o referido autor, o uso da língua escrita

é uma das condições de participação nas práticas sociais, pois na sociedade grafocêntrica:

Poder ler e escrever, interagir com textos escritos e com conhecimentos e informações que se vinculam por meio deles, operar com os referenciais que se constituem na tradição cultural da escrita, tudo isso é condição essencial de participação social. (BRITTO, 2009, p.17).

Por esse viés, ressalto uma posição apresentada por Olson (1997), a de que muitas vezes nos colocamos na sociedade por meio do mundo no papel. Ou seja, a escrita, a transmissão do pensamento e da comunicação por meio de sinais gráficos no papel, é também uma forma de manifestação do sujeito enquanto participante das relações sociais. Vale lembrar essa analogia, ressaltando o papel como exemplo metafórico de um dos suportes da escrita.

Para o referido autor, a aquisição da escrita traz grandes transformações sociais e psicológicas. Analogamente, ele propõe pensar a teoria sobre o domínio da escrita como uma máquina para pensar:

[...] se pensarmos na teoria como uma *máquina* para pensar, um mecanismo para organizar e interpretar os fatos de modo a reunir outras perguntas e outras formas de evidência, não será desarrazoado aspirar a uma teoria sobre o modo como a escrita contribui não só para o nosso entendimento do mundo, como de nós mesmos (OLSON, 1997, p.13, grifos do autor).

Em relação ao pensamento, a partir do momento em que o sujeito adquire a escrita, ela torna-se essencial, e para ser mais radical, talvez vital, para a constituição e organização do pensamento individual. No entanto, pensar no individual subjaz o coletivo, pois a escrita é uma criação da sociedade e é por ela veiculada. Assim, o entendimento de nós mesmos parte da consciência do uso coletivo da escrita por nós adquirido e para compreender é necessário o uso, ou seja, praticar a escrita nas relações sociais.

Nessa perspectiva, ao considerar o papel da escrita e sua importância nas representações do mundo e da linguagem, pode-se perceber os sujeitos envolvidos na cadeia social. Para Kittay (1997, p.179), a escrita “vai além da decodificação”. Por meio dela, é possível ter consciência do papel da linguagem na sociedade. Nesse sentido, estar imerso em uma sociedade letrada é uma das maneiras do ser humano se mostrar, se colocar e se adaptar ao mundo e assim se sentir participante das práticas sociais encontrando seu espaço.

Nesse ínterim, Britto (2009) salienta que a escrita é também um forte instrumento de organização social. Ao citar Osakabe (1982), o autor também destaca que há uma relação interdependente entre escrita e conhecimento. Ou seja, a escrita essencialmente implica conhecimento sobre uso por parte do sujeito.

Na organização social, a escrita carrega conhecimentos e pode ser também uma maneira de institucionalizar, de validar, de marcar e de firmar. É possível perceber esse poder de organização por meio de documentos legitimados por meio dela.

Para ser alguém perante a sociedade, é necessário um registo de nascimento escrito que declare quem você é, de onde é e de quem descende. O mesmo acontece em relação à profissionalização e escolarização, é preciso um diploma, ou certificado escrito para atestar a formação. Por meio desses dois exemplos é possível observar o poder na organização da sociedade que a escrita exerce.

Outro fato a ressaltar, em relação a essa legitimação, é o da assinatura (BOURDIEU, 1998). Um meio gráfico pelo qual o sujeito pode firmar, validar e marcar sua escrita subjetivamente. Assim, a assinatura pode ser usada como instrumento para a manutenção de certas normas convencionadas socialmente, por meio da certificação com a assinatura de alguém com autoridade. Também pode ser um instrumento para comprovar e evidenciar a marca do sujeito por meio de um sinal gráfico.

Como se pode notar, essa manifestação linguística, atualmente, é veiculada nos mais diversos meios. De modo que é difícil viver em uma sociedade sem a prática da escrita. Em alguns casos, ela é ferramenta essencial na estruturação social e na integração do sujeito.

Para discutir essa essencialidade proponho atentar para o ambiente universitário. Um meio social específico no qual a escrita tem grande importância para o sujeito na manifestação, inserção e participação social.

3.3 ESCRITA ACADÊMICA

A escrita no ambiente acadêmico exige o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos por parte do sujeito. Ao mesmo tempo, “aprender a escrever o texto acadêmico é um percurso ordinariamente pontuado por impasses das mais diversas ordens” (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p.100). Esses impasses podem dizer respeito ao enquadramento da escrita à demanda institucional. Assim:

Na construção do texto acadêmico, portanto, o iniciante no processo de escrita precisa, necessariamente, se submeter às leis da linguagem e demais convenções estabelecidas socialmente para poder ser reconhecido num ambiente acadêmico. (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p.104).

A escrita acadêmica é um dos modos de mostrar como as circunstâncias podem fazer com que o sujeito volte seus interesses e suas escolhas para o ambiente universitário. O que se convencionou é que o acadêmico esteja interessado, disposto a se enquadrar aos preceitos da escrita institucionalmente convencionada.

Machado (2004) descreve alguns dos desafios que muitas vezes os que se inserem no aprendizado e procuram o domínio da escrita acadêmica enfrentam para a construção desta e os sentimentos em relação a essa escrita:

Convencionou-se chamar uma certa escrita de ‘acadêmica’ e elegê-la como forma prioritária e reconhecida dos estudos e pesquisas realizados na universidade. [...] Na maioria das vezes a escrita ‘científica’ deixa poucos rastros das implicações que teve. As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam por trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de ‘erros’ superados. (MACHADO, 2004, p.147).

Em meio a todas as implicações que a produção do texto acadêmico traz, o adequar-se a essa escrita, segundo Ivanic (1997, p.4) acontece por meio do contato com os outros membros do grupo. “A única maneira que um membro aprendiz de uma comunidade pode aprender a se tornar um membro pleno é copiando, adaptando e sintetizando o trabalho de outros membros”. Ou seja, é a partir da observação da prática de outros e da reprodução e manifestação da prática em si que o universitário pode adquirir os traços e especificidades da escrita acadêmica.

Durante sua formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), e expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (na modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório). (FIGUEIREDO; BONINI 2006, p.417).

Nesse sentido de adquirir, a prática social da escrita acadêmica pode ser vista como um processo pelo qual os alunos ao ingressarem na universidade passam e desenvolvem no decorrer da graduação. Ao mesmo tempo, esse processo não pode ser considerado neutro, pois cada aluno traz suas percepções e experiências tanto sobre o

convívio em sociedade como sobre os usos da escrita em outras práticas, além disso, no decorrer da graduação ele passa por outras experiências que fazem com que suas práticas, mesmo que sociais, sejam particulares, relacionadas às suas percepções sobre as relações sociais de que faz parte.

Nessa perspectiva, a escrita acadêmica não é uma atividade neutra (WILSON, 2009), mas um ato sócio-político de identificação (IVANIC, 1997) que ajuda na construção e reconstrução de identidades sociais e profissionais em relação ao contexto social no qual está inserida e é veiculada. Por meio dessa não neutralidade, é possível perceber que a escrita acadêmica “apresenta traços linguísticos e discursivos de subjetividade a partir das escolhas feitas pelo produtor do texto, escolhas estas que conformam e interagem com os aspectos sociais, culturais e institucionais”. (WILSON, 2009, p.99).

No entanto, ao mesmo tempo em que o texto acadêmico apresenta traços do sujeito, segundo Wilson (2009), é necessário à aquisição de uma escrita integrada ao discurso e aos gêneros eleitos para vinculação do texto acadêmico. Comportamento esse que precisa ser adquirido e desenvolvido continuamente pelo universitário.

A partir dessas ponderações, destaco que o ambiente universitário como um todo pode requerer o texto acadêmico. Todavia, existem especificamente espaços na academia onde ele é ainda mais requisitado, trabalhado e valorizado. Os ambientes dos cursos de Licenciatura em Letras, devido à formação específica que propõem solicitam o trabalho e o domínio constante dos usos linguísticos, é um meio no qual a escrita tem uma considerável visibilidade. Devido a isso, o *locus* elegido para esta pesquisa foi esse ambiente.

3.3.1. Escrita Acadêmica e Identidades Performativas

Neste trabalho abordo uma visão social de escrita para tratar questões identitárias. A escrita acadêmica é também uma manifestação social da linguagem. Nesse sentido, Balocco (2001, p.2) destaca a “escrita acadêmica como um processo de construção da identidade”.

Dessa forma, por meio dela há a possibilidade de se perceber traços identitários. Esse tipo de escrita, em determinado contexto como o acadêmico, é uma atividade que proporciona a integração, pois para se adaptar ao meio o sujeito procura se inteirar às normas de escrita vigentes na instituição de ensino. Desse modo, por meio

da relação que faz com textos dos outros, produz os seus com suas identidades, os quais também podem ter novos traços identitários devido às suas práticas no ambiente e ao mesmo tempo possuir as particularidades do sujeito. Dentre elas, a maneira de escrever, as escolhas vocabulares, a temática selecionada para discussão relacionada aos autores eleitos para legitimar o debate e certas especificações da escrita do espaço universitário.

Pode-se, então, considerar, conforme Balocco (2001, p.2), que “a construção da identidade no discurso acadêmico é um processo complexo, que envolve o aprendiz em inúmeras atividades ou eventos sociais” e ele nem sempre tem consciência que suas identidades estão sendo, o tempo todo, renegociadas⁴ em processo de reconstrução e ebulição, em meio ao caldeirão de relações sociais, sendo adequadas e readaptadas aos novos contextos que vão surgindo⁵.

Parto, nesse ínterim, a propor uma reflexão sobre acadêmicos inseridos na universidade, ou seja, sujeitos que passam a conviver em um novo meio social, interagir e construir novas relações sociais. Estes estão o tempo todo renegociando suas identidades, seja por meio da imposição que um novo ambiente estabelece, seja na busca do pertencimento para consequente identificação, que pode ser também uma forma de imposição. Como se fosse uma maneira de agir no ambiente para se tornar parte dele.

Ao mesmo tempo, em relação à formação profissional, o graduando vem possivelmente à procura da reafirmação de uma identidade fixa, delimitada. No entanto, ao interagir com o meio social da instituição universitária, no decorrer do tempo e das experiências por meio do uso da linguagem, encontra novas necessidades, as quais o fazem um construto. Mesmo que o aluno não perceba ou não pare para pensar sobre isso, ao se integrar, para se reafirmar no ambiente, estará constantemente reconstruindo suas identidades, em busca de novas peças para seu quebra-cabeça incompleto no meio social que está inserido, especificamente o acadêmico.

Assim, parto da hipótese de que, inserido em um novo meio, o sujeito busca o pertencimento ao ambiente que está se inserindo. Considero, segundo Britto (2009 p. 18), que a atividade escrita é “particularmente significativa no processo de constituição da consciência, do estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social”. Em um espaço onde é requisitada constantemente ela é também um mecanismo para a busca de identificação.

⁴ Termo utilizado por Bauman (2005).

⁵ Adequação e readaptação aos novos contextos é uma expressão apresentada por Rajagopalan (2003).

Nesse sentido, a necessidade de pertencer ao meio é o que pode também mover a (re)construção identitária por meio da escrita. Segundo Ivanic (1997, p.8) “estudantes adultos sentem que a responsabilidade está com eles para mudar a fim de se identificar com as instituições em que estão entrando”. Com esse sentimento responsivo, o aluno pode buscar cada vez mais seu pertencimento ao meio, atribuindo a si, ao seu desempenho e desenvolvimento em relação à integração com o ambiente, o encargo da identificação. A escrita, como uma das maneiras de demonstrar o processo de pertencer ao meio, é observada como socialmente construída (IVANIC, 1997), pois, caminha junto ao processo de construção identitária do sujeito.

Dessa forma, o produtor do texto escrito, que pretende se encaixar as exigências do meio social, ao obter convivência com esse espaço adquire traços identitários dele, usando-os como suporte para sua escrita.

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de pensar que, em meio a toda essa (re)construção que o espaço universitário propõe, o sujeito pode não estar disposto a mudar, ou sentir que não tem as condições necessárias para enquadrar-se. Ou seja, muitas vezes na universidade são colocados novos pontos de vista e, em relação específica ao nosso estudo, novas formas de escrever. Mas, o sujeito pode não estar disposto ou preparado para se enquadrar às normas que o ambiente sugere.

Por esse viés, é possível observar que as práticas sociais e consequentemente as reconstruções identitárias propostas pela escrita acadêmica podem também ser conflituosas, pois a ideia de que o sujeito, simplesmente por adentrar um novo ambiente, estará disposto a aceitar todas as mudanças propostas não pode ser generalizada.

Essas relações conflituosas podem ser constituídas devido ao choque de interesses por parte do graduando, que traz suas experiências e expectativas *versus* os interesses institucionalmente estabelecidos pelas práticas universitárias⁶. Dentre essas podemos incluir o meio como um todo do qual podem fazer parte os professores com seus métodos de ensino e os próprios colegas que adentraram o espaço antes. Isso faz refletir sobre questões políticas, e especificamente em relação à escrita acadêmica, em políticas linguísticas.

⁶ Considero que os professores, os colegas, em fim, toda a comunidade acadêmica, como componentes do meio social e institucional da universidade, os quais de uma forma ou de outra agem influenciando as práticas sociais na universidade.

Para refletir sobre essas considerações políticas e vislumbrar a influência que essas têm na constituição identitária e nas práticas de escrita, nas sessões a seguir, procuro discutir as políticas linguísticas de modo a situar o ponto de vista e as considerações sobre políticas e linguagem que considero importantes para compor essa discussão.

3.4 POLÍTICAS DA E NA LINGUAGEM

No decorrer deste texto ressalto o caráter social da linguagem, identidades e escrita. Nessa sessão, proponho uma reflexão sobre o funcionamento desse tecido social. Para isso, considero importante discutir questões políticas, as quais estão constantemente presentes nas decisões sociais e envolvem a linguagem.

Abordo nesse trabalho a concepção de políticas como medidas planejadas e realizadas com certos fins, tanto por indivíduos em âmbito particular quanto por instituições com poder de decisão e estruturação de normas para determinada sociedade.

Entendo também questões políticas como fatos que permeiam o funcionamento social. Conforme Rajagopalan (2003), escolhas e interesses são palavras-chave para a discussão sobre esse tema. Ressalto que escolhas são feitas constantemente por indivíduos imersos nas práticas sociais, as quais podem ser influenciadas por interesses, tanto individuais quanto institucionais, e ocasionam decisões e ações políticas.

Por esse viés, é possível destacar relações políticas nas mais diversas esferas sociais, tais como econômica, pública, educacional, ambiental, dentre outras. Como neste trabalho meu estudo está relacionado a abordagens sobre linguagem, meu foco de discussão é sobre políticas linguísticas e a forma com elas são planejadas e estabelecidas, principalmente em ambientes institucionais, tais como o universitário.

Proponho discutir políticas linguísticas por considerar que elas estão frequentemente presentes nos usos, interesses e escolhas na linguagem. Considero que a visão da análise do discurso crítica de Fairclough (2001a; 2001b) e a visão pragmática social de Mey (2001a) são visões também políticas, as quais procuram perceber toda a engrenagem que rege o funcionamento, e principalmente os usos e práticas linguísticas, entendendo-as como determinadas pelas condições sociais que governam as ações dos sujeitos. Em relação à abordagem Austiniana, como já dito, as políticas são

implementadas e manifestadas por meio de ações, e essas, no viés da linguagem, remetem também à performatividade.

Tendo em vista o cunho performativo da linguagem, que a faz realizar-se como uma série de atos, a discussão dos elementos que compõem o campo das políticas linguísticas permite compreender melhor a complexa realidade que configura as práticas de linguagem, posto que acrescenta subsídios importantes para ampliar a visão sobre os construtos sociais e culturais que acompanham essas práticas.(CORREA, 2011, p.119).

Ao pensar sobre o termo políticas linguísticas é tangível perceber os dois vieses que o compõem, o linguístico e o político. Rajagopalan (2008a, p.135) defende a ideia de que política linguística é “prescritiva e interventora”, de modo que está muito mais ligada às questões políticas e prescritivas como da gramática normativa do que a questões linguísticas:

Quando se fala em política linguística estamos nos referindo a uma atividade essencialmente normativa, prescritiva, diferentemente da Linguística que pode se dar ao luxo de se autocaracterizar com um empreendimento rigorosamente descritivo e fustigar impiedosamente aqueles que procuram prescrever ou proscrever determinados usos. (RAJAGOPALAN, 2008a, p.138).

Assim, as políticas linguísticas estão intrinsecamente ligadas aos usos linguísticos, de modo que, por meio da linguagem, como um meio de identificação, o sujeito se socializa, interiorizando valores, normas e disposições que o definem na sociedade (DUBAR, 2005). Em outras palavras, para se definir, construir suas identidades e se manifestar na sociedade, ele adapta-se e adequa-se a preceitos e decisões políticas que permeiam os meios sociais. Assim, as decisões, as escolhas que o sujeito faz para se socializar são também eminentemente políticas (RAJAGOPALAN, 2010).

Políticas pensadas em relação a decisões e escolhas também envolvem poder, ou seja, muitas vezes, elas acabam sendo feitas pelos mais fortes, por aqueles que detêm o poder e influenciam a vida da sociedade em um âmbito geral.

Assim, linguagem e identidades são, antes de tudo, uma questão de interesse do sujeito e muitas vezes da nação ou de instituições que se elegem com poder de decisões políticas perante o povo. Ou seja, as práticas linguísticas são questões políticas, antes de questões de comunicação. Nesse sentido, Rajagopalan (2008c) afirma que a linguagem é permeada por considerações políticas.

Nessa perspectiva, interesses políticos desempenham um papel importante na determinação de identidades e consequentemente nos usos, nas práticas de linguagem. Concomitantemente “a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder”. (CASTELLS, 1999, p.24). Destaco, por esse viés, que nossa sociedade é permeada pela política, seja ela econômica, social ou linguística. Em relação às políticas linguísticas a língua pode envolver também interesses e relações de poder.

Desse modo, Torquato (2010, p.2) destaca as políticas linguísticas como instrumentos de poder. Assim, “a dominação linguística reflete as dominações sociais” de modo que elas são “instrumentos e espaços de relações de poder e conflitos de interesses”.

Com isso, é possível perceber que a linguagem é muito mais política do que a política é linguística:

A política como tal, por um lado, não tem haver com a linguagem, enquanto a linguagem e seu exercício têm tudo a ver com a política. Por outro lado, a política não se refere a interesses comuns (como acreditam muitos), mas sim, à adequabilidade na discussão dos interesses que possam ter algo em comum se tratados e ‘esmiuçados’ numa linguagem adequada. (MEY, 2001b, p.126).

Sobre o mesmo assunto, Rajagopalan (2003) ressalta a relação mútua entre política e linguagem:

Ao falar de língua, nos engajamos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política. Por outro lado, e como corolário dessa mesma afirmação, toda atividade política também passaria pela questão da linguagem. (RAJAGOPALAN, 2003, p.33).

Nas relações que os dois autores acima citados apresentam é possível perceber que Mey (2001b) entende a linguagem mais ligada a preceitos políticos que linguísticos, enquanto que Rajagopalan (2003) entende-as como complementares. Em outras palavras, a língua necessita da política, assim como a última precisa de usos linguísticos como uma forma de agir, de se manifestar.

Com relação à força e ao poder da política, muitas vezes isso não aparece ou opera declaradamente, mas é camuflado por normas e regras de estruturação social que parecem comuns a todos, mas que, no entanto, foram criados por sujeitos com interesses

e intenções específicos. Nesse sentido, “uma ação intencional pode ser considerada como uma ‘ação política’” (OLIVEIRA, 2010, p.57).

Há normas que regem o funcionamento da sociedade e para que ações das políticas da linguagem sejam implementadas é necessário o planejamento delas. Nesse sentido, muitas vezes são os meios institucionais, tais como o Estado, responsáveis por essa idealização.

Como dito, o Estado ou instituições com poder de decisão e normatização muitas vezes são os responsáveis pelo planejamento e implementação de políticas relacionadas à linguagem. Mas, ao mesmo tempo os sujeitos usuários da linguagem são atores importantes nas políticas linguísticas:

[...] as vozes dos humanos são os instrumentos constitutivos sobre os quais se funda, em última instância, a orquestração da sociedade. Como personagens sociais e agentes, os humanos ‘inventam’ e estruturam a maneira como querem viver, mas também estão sujeitos às suas próprias criações [...]. (MEY, 2001b, p.27).

Rajagopalan (2010) faz uma analogia sobre como os fatos linguísticos são concebidos pelos sujeitos:

É importante ressaltar que olhar a língua ‘de fora para dentro’, em vez de ‘de dentro para fora’, tem interessantes e muitas vezes dramáticas consequências para nossa forma de identificar problemas e propor soluções. Para começar, há uma necessidade de reconhecer que muitos dos problemas que temos habitualmente identificado na linguagem são resultado de nosso modo de conceber linguagem de ‘dentro para fora’. (RAJAGOPALAN, 2010, p.41).

Entendo o olhar de *fora para dentro* como o poder institucional, responsável pela ordenação de políticas normatizantes da sociedade e o *olhar de dentro para fora* como o olhar dos sujeitos imersos nessas redes sociais e politicamente construídas. Esses sujeitos também desenvolvem ações políticas, mesmo que com grau menor de poder, vivenciam a força de políticas institucionalizadoras e são os responsáveis pela validação social das normas institucionais.

Nesse sentido, os sujeitos são responsáveis por ações políticas sejam eles indivíduos com poder dominante, responsáveis pelo planejamento e implementação de políticas, sejam sujeitos/personagens da sociedade dominada, que, de uma forma ou de outra, ajudam a validar as políticas, ou, que se opondo a implementação, provocam em poderes institucionais escolhas de novas estratégias de planejamento político.

Nesse tópico dissertei sobre as políticas linguísticas e a complexidade que esse tema traz. A seguir, considerando que as políticas linguísticas podem ser observadas nas mais diversas formas de manifestação da linguagem, focalizo as políticas de escrita.

3.4.1 Políticas Linguísticas da e na Escrita

Em meio a decisões políticas, e como um instrumento de uso da linguagem a escrita pode ser considerada uma criação humana com vistas à homogeneização da língua. Correa (2011, p.114) chama atenção para o fato de que “uma língua escrita, e sua presença simboliza, uma escolha política”. Relacionado aos usos linguísticos e como um instrumento de uso da linguagem, a escrita torna-se uma decisão das políticas linguísticas que influenciam diretamente os sujeitos usuários da língua.

Para Rajagopalan (2008a), devido ao caráter interventor e prescritivo da política linguística, ela dirige-se diretamente à escrita, pois essa modalidade linguística foi criada na tentativa de unificar a comunicação de sociedades por meio de sinais gráficos.

Nessa perspectiva, Wilson (2009) também relata que a escrita, no universo das culturas letradas, se estabelece dentro de um projeto de homogeneização de usos da língua e demonstra, por meio da padronização, as ações políticas da linguagem.

Dessa forma, a escrita não é apenas uma forma de comunicação, ela subjaz valores e ideologias a ela atribuídos e construídos socialmente no decorrer do tempo. Dessa forma, Britto (2009, p.20) afirma que “seria ingenuidade supor uma forma de escrita neutra, isenta de valores ideológicos”, pois, ela carrega as marcas daqueles que a manipulam. O autor ainda afirma que a escrita não é uma criação que possibilita acesso igualitário e, muito menos, um meio de ascensão para todos. Ela é veiculada por aqueles que detêm o poder e têm os privilégios de fazer parte da sociedade grafocêntrica e usam a escrita também como forma de manipulação.

[...] a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2009, p.19).

Como instrumento de poder para Mey (2001b) o letramento⁷ é mais uma forma de fiscalização e controle político e social:

Com a introdução do letramento, a ‘descorporificação’ da escolaridade apresentou as seguintes consequências: aqueles que estavam no controle do processo educacional podiam agora exercer uma fiscalização rígida sobre o que seria ensinado e para quem: eram eles que detinham os tesouros escritos da tradição. (MEY, 2001b, p.92).

Nesse sentido, os ambientes educacionais, tais como a escola, tornam-se ambientes de veiculação desse controle e dominação e operam como forças institucionais reguladoras das políticas de linguagem.

Políticas linguísticas e educacionais, tanto no âmbito do ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior demandam constante atenção, ponderação e ação em razão da complexidade de dinamicidade que perpassa a rede de fatores sociais, culturais, étnicos históricos, econômicos, ideológicos e políticos, propriamente ditos. (CORREA, 2010, p.40).

Essa constante atenção ponderada pela autora pode ser justificada devido à diversidade presente nos ambientes educacionais, nos quais os sujeitos que deles fazem parte ao mesmo tempo em que são sujeitos individuais, com suas particularidades, são também sujeitos socialmente construídos e politicamente atuantes.

Para Mey (2001b), a escola, em um sentido geral de sistema educacional, muitas vezes considerada um aparato comum da sociedade, é camufladamente uma invenção institucionalizadora dos tempos modernos atuando no controle e na moldagem de sujeitos a partir de interesses políticos.

[...] o poder que reside em ser letrado ou culturalmente desenvolvido é manipulado fundamentalmente pelas próprias instituições controladoras de seu exercício. Preenchendo as posições institucionais com candidatos qualificados e impedindo a entrada de pessoas não qualificadas (por exemplo, aqueles que não possuem os documentos adequados), as instituições conseguem regular o ‘mercado’, no sentido de poderem apreçar ou depreciar o ‘dinheiro’ em circulação (ao introduzirem níveis novos e ‘melhores’ graus, ou elevando o valor do ‘passe’ para a qualificação acadêmica), e até mesmo aumentar o ‘sistema de preços’ da academia, afinando o valor de mercado das posições disponíveis de acordo com o tom da oferta e da procura. (MEY, 2001b, p.94, grifos do autor).

⁷ Entendo que neste trabalho o letramento pode ser entendido como as diversas formas usadas pelo ambiente escolar como forma de ensino.

Como visto acima, em meio aos ambientes educacionais institucionalmente marcados, a universidade destaca-se como um deles, a qual caracteristicamente parece ser ainda mais pautada em políticas restritas a seus interesses e à implementação de normas de funcionamento da sociedade que dela faz parte. Devido a essa hipótese, a seguir procuro chamar atenção para alguns pontos políticos presentes na universidade que acredito ser importante destacar para a composição deste trabalho.

3.4.2 Universidade: um ambiente acadêmico e político

Como meio específico de convivência social e abalizada pela validação do conhecimento, a universidade, além de respeitar regras da sociedade geral possui suas próprias normatizações, as quais servem para a orquestração de princípios acadêmicos legitimados por indivíduos que estando em uma escala maior de conhecimento, procuram manter o controle sobre essa instituição.

Em consonância ao exposto, Nogueira (2005) ressalta que a universidade pautada na legitimação do conhecimento, muitas vezes, elege-se como portadora da verdade.

A prática político-administrativa da universidade, que funciona de modo a torná-la comprometida com a produção do conhecimento, elege a própria busca do conhecimento como meta, numa procura de regularidades e estabilidades textuais identificados com a velha categoria da verdade. (NOGUEIRA, 2005, p.179).

Para a autora, as práticas discursivas da academia podem ser entendidas como práticas de vigilância e controle com padrões próprios e rotinas de produção e reprodução do conhecimento.

A prática discursiva da academia nesta busca de conhecimento – cujo percurso deve ser regular, obedecer a certas regras específicas para ser capaz de ser refeito, repetido, reproduzido – transforma-se numa prática social específica. A prática deste domínio institucional de saber científico-acadêmico é sua própria prática discursiva. (NOGUEIRA, 2005, p.179).

Um dos modos de manifestação das práticas discursivas na universidade é a escrita, a qual deve seguir preceitos semelhantes aos da instituição de ensino, pesquisa e

extensão. Como minha discussão neste trabalho abaliza-se em práticas da escrita trago algumas contendas sobre as práticas da escrita acadêmica.

3.4.3 Políticas Linguísticas: escrita acadêmica

Uma das maneiras de exemplificar o poder que as políticas linguísticas exercem sobre a escrita pode ser observado na escrita acadêmica, a qual é institucionalmente convencionada, portanto, marcada por um poder político que dita certos preceitos. Assim, nessa sessão, objetivo deixar em evidência que políticas linguísticas estão envoltas, entre outras, por questões de identidade, linguagem e escrita.

O ambiente universitário, por meio da escrita acadêmica é um exemplo pelo qual se pode perceber a normatização da escrita, relacionada a interesses institucionais permeados pela política de homogeneização deste instrumento da linguagem justificado como forma de organização com vistas muitas vezes a interesses comuns.

Observa-se assim, que o enquadramento à escrita acadêmica depende das práticas sociais nas quais se envolvem os sujeitos imersos neste contexto. Em meio a essas práticas e a essa adaptação que o sujeito necessita para escrever academicamente é possível perceber o cunho político em dois pontos.

Primeiramente uma política institucional, que coloca as convenções para a escrita acadêmica de um poder maior, o meio universitário, para o menor, o sujeito acadêmico. Essas convenções podem ser implementadas tanto por órgãos com poder legislativo como pelos sujeitos de fazem parte do meio universitário, tais como professores, orientadores, equipe de coordenação de curso e alunos já inseridos no ambiente.

A seguir uma política individual, de interesse e escolha do sujeito universitário/graduando, no sentido de aprender, de se tornar membro e se enquadrar à escrita convencionada. Essa segunda questão política de interesse relacionada ao sujeito, pode, muitas vezes, não ser uma questão pacífica. A escrita acadêmica pode ser vista também como uma imposição de convenções ao sujeito, o qual pode voltar seus interesses para o não enquadramento devido também às dificuldades que encontra em adequar-se, e estabelecer uma relação contraditória, assim como em suas identidades,

como exposto por Coracini (2003), visto que a escrita também é estabelecida, construída e reconstruída socialmente.

Portanto, as relações políticas, especificamente em relação à linguagem, funcionam por meio da existência de relações de poder.

As análises desses discursos [institucionais e não-institucionais], das interações entre sujeitos e grupos sociais diversos, permitem explicitar as efetivas ações políticas que regulam as relações entre língua e sociedade, as relações de poder que estão implícitas nas *políticas linguísticas*. (TORQUATO, 2010, p.23, grifos da autora).

A mesma autora ainda defende a ideia de que as políticas linguísticas devem se pautar em uma perspectiva de linguagem como ação social, pois as ações do discurso são eminentemente ações políticas. Nesse sentido, entendo que a perspectiva performativa da linguagem, assim como muitas outras perspectivas as quais no momento não cabe citar, é também uma visão política.

A escrita acadêmica é uma exemplificação da relação entre escrita e políticas linguísticas. Reforço que nela, como em outras atividades da linguagem, e principalmente em relação a identidades, percebe-se que a política permeia muitas vezes de maneira camuflada e outras muitas de maneira claramente exposta, todo o desenrolar social e as ações, escolhas e decisões.

Com esse poder institucionalizante da universidade que a escrita acadêmica carrega em suas manifestações, para Nogueira (2005), ela pode se distanciar das experiências linguísticas dos sujeitos. Deste modo, ela pode se tornar uma produção artificial na tentativa do cumprimento de preceitos estabelecidos.

Em nome da imparcialidade científica ficam de fora, na produção do saber linguístico, as emoções, os interesses, os impulsos, a experiência de viver na linguagem, dando a entender que aquilo que o pesquisador da linguagem faz na academia, a ‘ciência da linguagem’, não tem relação com sua experiência pessoal na linguagem. Reforçando a tradição filosófica ocidental é estabelecida a divisão entre a nossa cognição, o nosso lado conceitual formal e racional em contraste com o nosso lado corporal, material e emocional. (NOGUEIRA, 2005, p.15).

Vendo por esse lado, a escrita acadêmica pode não ser uma escrita libertadora, mas, na maioria das vezes, uma escrita controladora, opressora que manipula na tentativa de encaixar às suas formas e fórmulas. Assim, de acordo com a ressalva de Rajagopalan (1998, p.33) de que “nem todas as coletividades são igualmente ‘naturais’”,

a escrita acadêmica pode se tornar uma prática social e universitária artificial, a qual o sujeito produz apenas como forma de reprodução e enquadramento às convenções da academia. Ao mesmo tempo, nessa tentativa de adequação a esses preceitos o sujeito universitário pode, mesmo que involuntariamente, adquirir características desse meio, remoldando e reconstruindo suas identidades e, por conseguinte, sua escrita.

Nesse sentido, liberdade identitária na academia, e particularmente na escrita acadêmica, (assim, como em outros meios e práticas sociais) pode tornar-se uma ilusão, ou uma pseudo-impressão, visto que há tentativa de moldar os sujeitos para atender às demandas institucionais. E os sujeitos que melhor se enquadram serão os que se sobressaem.

A partir das presentes explicações, entendo a escrita acadêmica como uma forma de mostrar as ações das políticas linguísticas no sentido de interesses institucionais para os individuais na tentativa de fazer com que o sujeito compactue com a estruturação social e política da universidade; e no sentido de interesses individuais para os institucionais, no qual há o interesse, ou não, do sujeito em se adaptar e fazer parte do meio e das práticas sociais universitárias. Desse interesse podem derivar as escolhas por uma escrita que liberta ou oprime. Se há a restrição, por parte do sujeito ou do ambiente social, a seguir somente as normas, ela oprime, mas se o sujeito vai além disso utilizando as normas institucionais para chegar onde quer, para alcançar seus objetivos, ela pode libertar.

Por fim, considerando que é difícil haver a instituição de regras sem o enquadramento por parte do sujeito como forma de validá-las, para concluir essa parte teórica e passar para as explicações metodológicas trago o questionamento: Na academia, o sujeito faz somente o que lhe interessa, ou é conduzido pelas políticas linguísticas universitárias a atender os interesses deste poder maior?

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Neste capítulo disserto sobre os aportes metodológicos utilizados na pesquisa e divido-o em quatro seções. Primeiramente, apresento a caracterização teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda apresento os direcionamentos de base para análise de dados por meio da proposta de triangulação de dados. Na terceira seção, destaco os conceitos éticos que abalizaram a presente pesquisa. E na quarta, trago a contextualização do desenvolvimento da pesquisa, destacando as etapas do processo de investigação, os métodos nele utilizados e apresento quadros para compor a representação dos pontos que servem para abalizar a discussão e análise de dados.

O trabalho enquadra-se metodologicamente na abordagem qualitativa de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995) e faz uso de métodos de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ 1986; TELLES, 2002). Para isso, utilizei como instrumentos de coleta de dados observações em sala de aula em duas turmas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras durante o primeiro semestre de 2011, entrevistas escritas, análise de textos escritos e discussão em grupo primeiramente de quatro participantes da pesquisa selecionadas a partir das observações e por fim apresento análise e discussão sobre esses dados referente a duas dessas participantes.

A seguir, procuro desenvolver mais especificamente sobre cada método e instrumento de pesquisa utilizados na investigação. Concomitantemente, relato como foi o processo de pesquisa por meio de cada um.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A construção do saber científico é um “fenômeno social por excelência” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.2), no qual a metodologia qualitativa tem como objetivo investigar as interações cotidianas, envoltas em seu contexto.

As autoras destacam algumas características básicas da pesquisa qualitativa, na qual: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento neste ambiente; os dados coletados são predominantemente descritivos; há preocupação com o processo em detrimento ao produto; e os significados que os

sujeitos atribuem às coisas e à vida são o foco de atenção do pesquisador. De modo que, “o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Segundo André (1995) a pesquisa qualitativa surgiu a partir de uma perspectiva idealista-subjetivista, no final do século XIX, ao cientistas sociais questionarem se os métodos de investigação das ciências físicas e naturais seriam adequados aos estudos dos fenômenos humanos e sociais.

André (1995) observa que Dilthey e Weber foram alguns dos primeiros estudiosos a buscar uma metodologia diferente e adequada para as ciências sociais argumentavam essa busca devido à complexidade e dinamismo dos fenômenos humanos e sociais.

Dilthey defendia o contexto particular como elemento fundamental para a compreensão dos fatos sugerindo a abordagem hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados para a investigação de problemas sociais. E Weber defendia a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações dentro de um contexto como fator diferenciador da ciência social em relação à ciência física (ANDRÉ, 1995).

Desse modo, a partir das propostas desses dois autores e outros que a eles se aliaram surge a corrente idealista-subjetivista, a qual valoriza “a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 1995, p.17). A partir dessa corrente começa a se configurar a nova abordagem de pesquisa hoje conhecida como qualitativa. “A concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa [...]” (Ibid., p.18).

Segundo a referida autora, a fenomenologia destaca a subjetividade do comportamento humano, atentando para o mundo dos sujeitos e a forma como eles atribuem significado às suas interações sociais e experiências cotidianas. Sendo assim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela preocupação em investigar os sujeitos inseridos contextualmente nos ambientes sociais.

Em consonância, Flick (2009, p.24-25) relata que o objetivo da pesquisa qualitativa é estudar o conhecimento e as práticas dos participantes, pois ela “leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”.

Nesse sentido, justifico a caracterização da pesquisa na abordagem qualitativa, pois o objetivo dessa investigação foi de analisar o processo de construção identitária por meio da escrita acadêmica de graduandos do curso de Licenciatura em Letras vista não apenas como produto, mas como resultado do processo. Além disso, foram consideradas como fatores essenciais as práticas acadêmicas nas quais as participantes da pesquisa estavam inseridas e os contextos e experiências subjetivas trazidas por cada uma.

Cabe ressaltar também que na caracterização dessa abordagem de pesquisa, existem alguns pontos principais que a especificam:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23).

Em meio à variedade citada pelo autor, os métodos são um dos pontos base para a pesquisa qualitativa, de modo que sua escolha é fundamental, pois são eles que guiam os procedimentos realizados no decorrer da investigação.

As diversas maneiras de recolha de informações, sob um mesmo contexto de investigação, também resultam em dados diferenciados: *métodos são escolhidos de acordo com a informação que se quer investigar*. Trata-se de um entrelaçamento em que *os métodos influenciam os conhecimentos (re)construídos no bojo da investigação, a medida que a (re)construção desses conhecimentos intervém nos próprios procedimentos metodológicos*, provocando um repensar sobre a investigação (BORGES, 200, p.38-39, grifos meus).

Nesse sentido, considero que o método deve ser definido de acordo com os objetivos e com a melhor adaptação ao contexto específico da pesquisa.

5.1.1 Pesquisa Etnográfica

A etnografia é um dos métodos de pesquisa utilizado na metodologia qualitativa, “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa ‘descrição cultural’” (ANDRÉ, 1995, p.27). A mesma autora assinala que a pesquisa etnográfica dá ênfase ao

processo do que ocorre, preocupa-se com o significado, o modo como os sujeitos veem a si próprios, suas experiências e o mundo que os cerca, envolvendo trabalho de campo, proporcionando ao pesquisador aproximar-se dos sujeitos e situações no ambiente pesquisado, sendo, neste sentido, o pesquisador o instrumento principal na coleta e análise de dados.

Conforme Wilson (1977, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), a pesquisa etnográfica se fundamenta em dois conjuntos de hipóteses, a naturalista-ecológica “que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.15) e a qualitativo-fenomenológica:

[...] que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.15).

Pelo exposto, a pesquisa caracterizou-se por estudos de base etnográfica, pois utilizei, na coleta de dados, instrumentos da etnografia tais como observações, diários de campo, entrevistas e grupo de discussão. Assim, de acordo com o que afirma Telles (2002), a partir desses métodos, procurei compreender vários comportamentos e relações entre pessoas em um contexto social específico por meio de uma análise de dados de cunho interpretativista.

A seguir, descrevo cada método de base etnográfica utilizado nesta pesquisa.

5.1.1.1 Observações

A observação é um dos instrumentos utilizados na base etnográfica de pesquisa. Ludke e André (1986) destacam a importância da observação.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LUDKE; ANDRÉ, p.26).

A observação participante é uma das especificidades deste método, nela “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.28). Neste sentido, o pesquisador, assim como os participantes da pesquisa, pode ser visto imerso em um contexto social, no qual constrói os significados e assim também participa da investigação.

O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.29).

A relevância das observações nesta investigação se mostra também por meio da participação em sala de aula e definição das participantes da pesquisa a partir do conhecimento de seus contextos, experiências e atitudes em sala de aula.

5.1.1.2 Entrevistas

Outro instrumento de base etnográfica é a entrevista. Uma de suas finalidades é “de aprofundar as questões, esclarecer os problemas observados.” (ANDRÉ, 1995, p.28).

A entrevista é, unida à observação, fundamental na coleta de dados e desempenha importante papel na atividade científica.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta [...]. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Ramalho e Resende (2011, p.87), ao destacar a entrevista focalizada, ressaltam que “a vantagem desse tipo de entrevista é que garante o foco no tema de interesse da pesquisa, mas ao mesmo tempo confere liberdade de expressão aos/às participantes, o que pode ser relevante para a construção discursiva de suas identidades”.

Em relação à pesquisa realizei entrevistas focalizadas com as participantes, nas quais especifiquei o assunto a ser tratado para assim não perde de vista o foco de investigação e perceber os relatos subjetivos de cada participante. Ao mesmo tempo procurei deixar as questões abertas para que elas se sentissem livres para ressaltar os pontos que considerassem importantes. Fato esse que nas observações não foi possível, devido aos assuntos de sala de aula possuírem foco específico no conteúdo estabelecido para a disciplina ministrada.

5.1.1.3 Análise Documental

Além de observações e entrevistas, na pesquisa qualitativa de base etnográfica a análise documental é outro instrumento que contribui para a investigação. “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Na pesquisa, realizei a análise de textos produzidos pelas participantes em três dos quatro anos de graduação. No primeiro ano de graduação o Pré-projeto de Pesquisa, no terceiro a proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso e no último o Trabalho de Conclusão de Curso. Relato mais detidamente detalhes de cada um deles a seguir. Entendo, conforme Ramalho e Resende (2011, p.103) que “textos são concebidos com parte de eventos específicos, que envolvem, além de discurso, pessoas, (inter)ação, relações sociais e mundo material”. As autoras ainda dizem que textos são instituídos no discurso constituindo-se assim de crenças, valores, formas de ação e interação, relações sociais e vários outros momentos de práticas sociais.

A partir deste olhar sobre os textos, essa análise permitiu observar o processo de constituição da escrita acadêmica. Possíveis mudanças no modo de escrever e se expressar no texto. Além disso, procurei confrontar as características dos textos com os relatos das participantes na entrevista e no grupo de discussão.

5.1.2 Grupo de Discussão

O grupo de discussão nessa pesquisa é realizado no intuito de proporcionar integração e discussão entre pesquisadora e participantes de pesquisa. Além disso, tem finalidade de retomar alguns pontos abordados na primeira entrevista para que seja possível compreender melhor os pontos de vista abordados nela pelas participantes.

Reafirmo isso ao considerar que as participantes da pesquisa estavam e provavelmente ainda estão em constante processo de transformação em relação a suas identidades e à escrita acadêmica. E essa transformação ocorre em espaços e práticas sociais. Assim, proponho pensar a escrita acadêmica como uma prática coletiva, ou seja, algo que precisa ser realizado e pensado por todos os graduandos.

A presente investigação acontece em um processo de participação. No grupo de discussão, como pesquisadora, coloquei-me também como sujeito que passou por experiências semelhantes na graduação, com o intuito de assim proporcionar troca de experiências tanto entre as participantes como comigo no papel de pesquisadora, que também já passou pelo processo de desenvolvimento da escrita acadêmica na graduação. Ao mesmo tempo, o objetivo, no grupo de discussão, além da investigação foi proporcionar às participantes uma reflexão sobre as políticas que permeiam a escrita acadêmica, para que assim possam agir sobre essa manifestação da linguagem e usá-la em seu benefício de acordo com suas escolhas e interesses. Assim, poderão agir politicamente do âmbito individual para o institucional, tornando-se sujeitos atuantes sobre e na linguagem.

Desse modo, no grupo de discussão considere importante perceber por parte das participantes com é a relação delas com o mundo universitário no qual estão inseridas, avaliando a importância de entender os sujeitos imersos em um processo de construção, sobre os quais também possuem seus entendimentos e posicionamentos.

A pesquisa das ciências enfrenta o problema de deparar-se com o mundo que deseja estudar sempre e somente naquelas versões desse mundo construído pelos sujeitos que interagem de forma comum e competitiva. O conhecimento científico e as apresentações de inter-relações incluem diferentes *processos de construção da realidade* – construções *cotidianas* e *subjetivas*, por parte daqueles que estão sendo estudados; e construções científicas (isto é, mais ou menos codificadas) por parte dos pesquisadores na coleta, no tratamento e na interpretação de dados, bem como na apresentação de descobertas. (FLICK, 2009, p.87, grifos meus).

O autor fala sobre a relação entre o papel do pesquisador e o mundo que este deseja e o que vai estudar, mostrando o processo de construção da realidade

individualmente pelos sujeitos. Assim, as práticas de investigação precisam ser pensadas com vistas ao mundo em que os sujeitos se constroem e interagem.

Cabe ressaltar que a partir da coleta e organização de dados, como descrito por meio de métodos de base etnográfica, é substancial um estudo analítico sobre os resultados obtidos em cada um dos métodos utilizados, conforme destaca Duarte (2002):

Vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. (DUARTE, 2002, p.152).

Além desse estudo analítico sobre os resultados de cada método, foi importante, como já dito, confrontá-los, pois o uso de uma variedade deles, de acordo com a especificidade e as escolhas da pesquisa, faz com que fatos que passaram despercebidos em um método possam ser observados em outro, assim como também as possíveis contradições que podem ser observadas entre os dados.

Por fim, destaco que na abordagem qualitativa de cunho interpretativista, utilizando “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociação. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros.” (CELANI, 2005, p.109).

Assim, justifico o grupo de discussão como mais uma das formas de tratar as participantes não apenas como objetos, sujeitos dos quais dados são coletados, mas como parceiras e atuantes no processo de investigação, propensas a manifestar seus pontos de vista não apenas nas entrevistas de maneira individualizada, mas como um grupo que faz parte da presente pesquisa. Assim, é possível a troca de experiências e pontos de vista, os quais podem ser relacionados e contrastados. No caso da presente pesquisa, o intuito foi contrastar os posicionamentos nas entrevistas e no grupo de discussão com as singularidades do texto acadêmico.

5.2. TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Como descrito nos itens anteriores, o intuito com o uso da variedade de métodos de investigação nesta pesquisa foi confrontar os dados e assim entender melhor o processo pelo qual se constrói a escrita acadêmica.

Desse modo, realizei a triangulação de dados considerando que ela “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 2009, p.138).

Para isso, tomando como base o modelo de Caetano (2009), para triangulação dos instrumentos de coleta dados utilizei a seguinte organização para a análise de dados da presente pesquisa.

QUADRO 2 – Organograma dos Instrumentos de Coleta.



Fonte: Autora, baseado em Caetano (2009).

A análise documental dos textos acadêmicos e das entrevistas foi realizada mediante a observação de termos ou de enunciados que remetam à performatividade inerente à linguagem, ou seja, à forma como os enunciados, reiterados, reafirmam as visões ou os pontos de vista dos participantes da pesquisa.

As observações e, principalmente, o grupo de discussões, subsidiaram as análises e a compreensão dos dados. Do mesmo modo, foram analisados os documentos que obtiverem autorização da COEP. Assim, o intuito é aproveitar a análise interpretativista, mas não perder o foco autorizado para análise.

Por fim, cabe ressaltar que “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa.” (FLICK, 2009, p.25). Do mesmo

modo, em qualquer processo de pesquisa a ética é parte fundamental, ponto que destaco a seguir.

5.3 ÉTICA

Em relação à ética na pesquisa, Flick (2009, p.51) relata que “a suscetibilidade, cada vez maior ao longo dos anos, às questões éticas da pesquisa conduziu a um processo de formulação de códigos de ética e de instituições de comitês de ética em diversas áreas”. Desse modo, toda pesquisa deve ser estabelecida em assonância com a Resolução 196/1996, e demais códigos e instituições que se fizerem necessários para o cumprimento dos deveres estabelecidos pela comunidade científica com relação a assegurar aos participantes seus direitos.

Ademais, com relação à aceitabilidade dos sujeitos em participar da pesquisa, “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.” (CELANI, 2005, p.110).

É de responsabilidade do pesquisador propiciar ao participante total conhecimento da pesquisa de modo que a aceitação em fazer parte dela seja realizada de forma esclarecida.

A dignidade e os direitos dos participantes estão ligados ao consentimento conferido pelo participante: esse consentimento deve ser oferecido voluntariamente e ter como base uma informação suficiente e adequada fornecida pelo pesquisador (ALLMARK, 2002, p.13 apud FLICK, 2009, p.54).

Cabe, por fim, ressaltar que a participação dos acadêmicos na presente pesquisa aconteceu de acordo com interesse, aceitação e conhecimento da proposta de investigação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁸), garantindo a esses o desligamento da pesquisa em qualquer momento solicitado. Também no desenvolver da investigação procurei seguir as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução 196/1996. Além disso, os alunos são entendidos como participantes da pesquisa, o que permitiu a eles acesso a todos os dados da pesquisa.

⁸ Anexo B.

Para isso, esta pesquisa foi regularmente aprovada pelo Parecer nº. 169/2010, Protocolo 16849/10⁹ do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, doravante COEP.

5.4 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa analisou como e se ocorre a (re)construção identitária por meio da escrita de acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Ponta Grossa, mais especificamente de alunas que entraram na graduação no ano de 2008 e que tinham como previsão de conclusão de curso o ano de 2011.

A investigação teve como um dos focos de análise textos escritos do produzidos por essas alunas no primeiro, terceiro e último ano de graduação com objetivo de analisar como se deu o aprimoramento do processo de escrita dessas acadêmicas no decorrer da graduação, tendo em vista a necessidade de adequação a determinadas exigências/normas da escrita acadêmica.

Haja vista a grande gama de textos que foram produzidos durante a graduação, delimitou-se a análise dos que se aproximem das características do texto acadêmico. Desse modo o objetivo principal dessa pesquisa pautou-se, mais especificamente, em observar as identidades de acadêmico/professor em formação bem como a de pesquisador por meio da escrita acadêmica. Para isso, foram coletados três textos de gênero acadêmico produzidos no decorrer da graduação pelas participantes, dentre eles:

- O Pré-projeto de Pesquisa, produzido pelos sujeitos participantes no primeiro ano da graduação. Essa produção é solicitada na disciplina de Língua e Texto. Para produzi-lo, além das diretrizes dadas em sala de aula sobre esse gênero de texto acadêmico, os alunos devem ter um professor para orientá-los de acordo com o tema escolhido por eles e adequação à linha de pesquisa do professor.

- O Projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado e entregue no final do terceiro ano de graduação. Esse texto é apresentado como proposta para a elaboração do trabalho final de curso. Assim, possui características estruturais similares ao Pré-projeto, tais como delimitação de tema, justificativa, objetivos e metodologia. Além disso, nessa proposta o aluno também indica um professor que desenvolve estudos e pesquisas com assuntos condizentes ao seu tema de projeto. Nesse

⁹ Anexo A.

momento o acadêmico pode mudar sua proposta de estudo e não permanecer com a ideia inicial, desenvolvida no primeiro ano.

- O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) escrito e apresentado pelos alunos no quarto e último ano de graduação, sendo este também requisito para que esses obtenham seus títulos de professores licenciados. O trabalho, assim nomeado na instituição em que desenvolvo a pesquisa, pode ser também nomeado monografia e consiste em um trabalho de pesquisa sobre um tema escolhido pelo acadêmico e orientado por um professor que ministra aulas no curso de Licenciatura em Letras, e desenvolve pesquisas relacionadas ao tema do trabalho do graduando. Além disso, o TCC pode também ser apresentado em forma de artigo científico.

Assim, as principais questões norteadoras deste trabalho foram: O graduando constrói sua escrita acadêmica como uma das formas de participar das práticas sociais universitárias ou para atender as exigências estabelecidas para as produções de escrita o ambiente? Qual a importância atribuída à aquisição e domínio da escrita acadêmica no meio universitário para a construção das identidades do graduado em Licenciatura em Letras?

É importante ressaltar que a hipótese desta pesquisa, de que há um processo de adequação à escrita acadêmica e de que, por meio das práticas sociais no ambiente universitário, há também (re)construção de identidades de graduandos partiu de minhas reflexões subjetivas sobre meu processo de escrita acadêmica e construção identitária nos quatro anos de graduação. Assim, considero, como Correa (2004), que o trabalho no qual se tem o conhecimento por meio de experiências pessoais e profissionais, traz respostas a muitas indagações.

Desse modo, a intenção ao propor esta pesquisa é de contribuir não só em um processo de ação reflexiva dos alunos como também da pesquisadora. Desta maneira, nesta pesquisa é considerado que:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, construindo parte da interpretação [...] (FLICK, 2009, p.25).

Com a abordagem de pesquisa qualitativa e métodos de investigação de base etnográfica, conforme já descrito, esta pesquisa deu-se em um processo. Para isso, os

procedimentos metodológicos para a composição do *corpus* aconteceram da seguinte forma:

No início da pesquisa foram feitas observações participantes em sala de aula na disciplina de Semântica e Estilística em duas turmas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras, uma delas no período vespertino e outra no noturno, perfazendo um total de 14 horas/aula de observação, compostas de 10 horas/aula no vespertino e 4 horas/aula no noturno.

Com esse período de observações foi possível selecionar seis alunos para compor a população participante. Inicialmente o grupo tinha quatro participantes do vespertino e dois do noturno. O convite foi feito aos alunos ressaltando a condição de disponibilidade em participar e ceder os textos para análise. Durante esse processo de seleção dos participantes houve disponibilidade apenas de quatro participantes do sexo feminino, do período vespertino. Os dois acadêmicos do período noturno não prosseguiram, pois um deles não tinha o pré-projeto de pesquisa e a outra não faria o TCC nesse ano (2011), impossibilitando assim a análise do último texto. Durante a coleta de dados das quatro participantes com disponibilidade de pesquisa percebi a grande quantidade de material disponível para a análise, o que fez refletir que não seria possível fazer uma análise detalhada sobre os dados de cada participante nessa oportunidade. Devido a isso foi necessário reduzir o número de participantes para duas graduandas, oportunizando assim uma análise mais detalhada do material de cada uma delas.

Cabe ressaltar que, durante o processo de observação e o desenvolver da investigação foram feitos diários de pesquisa relativos às observações e a relatos pessoais das participantes.

Considerando o processo de pesquisa, ela foi desenvolvida em oito etapas as quais são abaixo descritas:

A primeira etapa consistiu nas observações em sala de aula, seleção e convite de participantes e entrega do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE.).

Na segunda etapa, com o recebimento TCLE assinado por elas, solicitei o Pré-projeto de pesquisa, o primeiro texto produzido pelas acadêmicas no primeiro ano de graduação.

Na terceira etapa, elaborei e apliquei a primeira entrevista¹⁰, na qual procurei saber as visões sobre escrita e o processo de identificação com o ambiente acadêmico das graduandas participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que o roteiro com as perguntas de pesquisa foi elaborado a partir das primeiras observações, o consentimento e aceitação das quatro participantes e da pré-análise dos textos acima citados. Desse modo, ela foi organizada a partir das primeiras percepções por meio da participação no ambiente do grupo pesquisado e da observação da escrita das participantes.

A entrevista, considerando que o objetivo e foco de estudo desta pesquisa é o uso da escrita, foi realizada por meio de perguntas escritas enviadas por e-mail e também entregues impressas às participantes, com objetivo de deixar com que elas escolhessem a melhor forma para escrever, via computador ou manualmente. Assim, três das participantes enviaram a entrevista por e-mail e uma entregou-a redigida manualmente.

Na quarta etapa coletei e analisei a proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso das participantes. Com a análise destes segundos textos escritos foi possível relacioná-los às entrevistas e aos primeiros textos analisados, observando principalmente as possíveis mudanças na maneira de escrever, no discurso e a alteração ou não no tema proposto em relação ao do Pré-projeto.

A partir dessa gama de dados, formulei alguns questionamentos, os quais abalizaram o roteiro para o grupo de discussão¹¹, que consiste na quinta etapa do processo de pesquisa. Nesse grupo procurei proporcionar às participantes uma reflexão sobre os dados já analisados, com intuito de perceber o entendimento da realidade por parte das participantes e permitir uma avaliação delas sobre as práticas sociais na academia.

Como pesquisadora, a partir da discussão com as graduandas, foi possível refletir também sobre o processo da escrita acadêmica e da (re)construção identitária que tinha objetivo de delinear. Portanto, a discussão em grupo consistiu em uma tentativa de proporcionar uma análise discursivo-reflexiva tanto das acadêmicas participantes quanto minha no papel de pesquisadora.

¹⁰ Anexo C. Cabe ressaltar que no grupo de discussão houve a participação das quatro participantes iniciais na pesquisa.

¹¹ Anexo D

A sexta etapa de pesquisa pode ser vista diretamente como processo, pois é contínua. Nela, por meio do contato nos corredores universitários, acompanho o processo de desenvolvimento dos TCCs por meio de relatos das acadêmicas.

Assim, na sétima fase da investigação, foi realizado o acompanhamento da defesa do trabalho para a banca e leitura dos TCCs com a redação finalizada.

Por fim, a última etapa consistiu na elaboração de um novo roteiro para a realização da entrevista 2¹² e realização desta. Com isso, procurei atentar para a observação dos posicionamentos finais das graduandas sobre o seu processo de formação acadêmica e a finalização por meio da apresentação e entrega do TCC.

Com a descrição das etapas, é possível destacá-las no seguinte quadro:

QUADRO 3 – Etapas da Pesquisa

ETAPA 1	• Observação em sala de aula; • Seleção e convite das participantes; • Entrega do TCLE.
ETAPA 2	• Recebimento do TCLE assinado pelas participantes; • Coleta e análise inicial do Pré-projeto de pesquisa.
ETAPA 3	• Elaboração e aplicação da primeira entrevista.
ETAPA 4	• Coleta e análise das propostas para o TCC.
ETAPA 5	• Grupo de Discussão.
ETAPA 6	• Acompanhamento do processo de desenvolvimento dos TCCs.
ETAPA 7	• Acompanhamento da defesa dos TCCs; • Leitura e análise da versão final dos TCCs.
ETAPA 8	• Realização da última entrevista.

Fonte: autora.

5.4.1 Análise de Dados

O desenvolvimento da investigação aconteceu abalizado pelo objetivo geral de observar a construção de identidades por meio de produções de escrita acadêmica. Da mesma forma foi abalizado pelos objetivos específicos de identificar as influências das práticas sociais do ambiente universitário na construção de identidades e da escrita

¹² Anexo E.

acadêmica; discutir com os participantes da pesquisa sobre o papel da escrita no ambiente acadêmico do curso de Licenciatura em Letras; e contribuir para uma reflexão dos participantes sobre esses assuntos.

Esses objetivos foram decisivos para todo o processo de investigação, pois entendo que:

Qual tipo de processo se utiliza e como é utilizado *depende dos objetivos e circunstâncias*. Até com 'os mesmos' objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante. Tudo isso afetará os processos e os resultados. O ponto importante é que o tipo de investigação-utilização utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situações. (TRIPP, 2005, p.446, grifos meus).

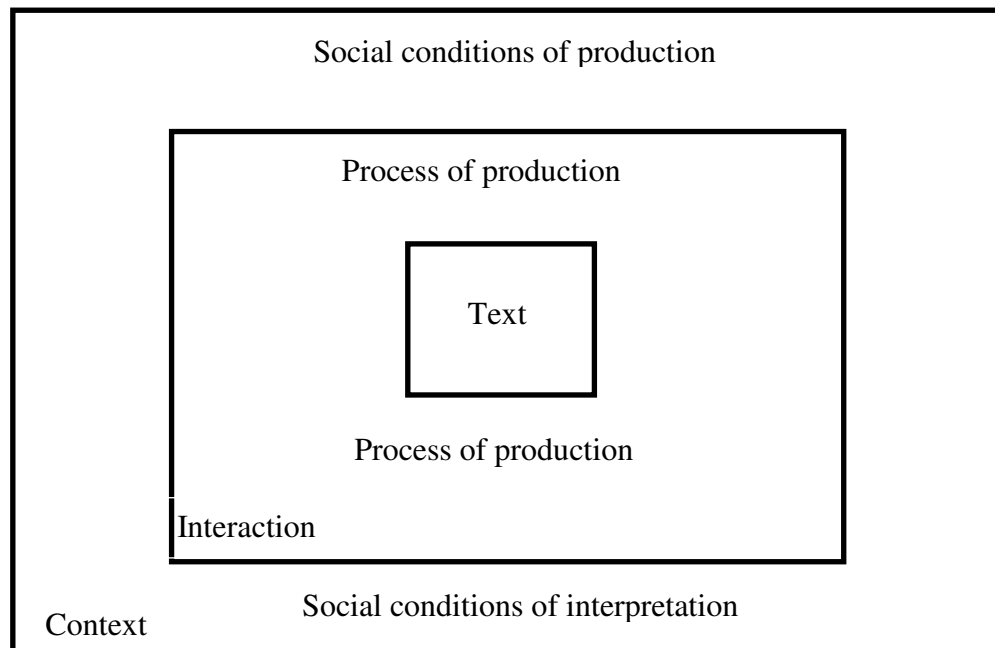
Assim, para a análise de dados considere, assim como Fairclough (2001a), que ao observar:

[...] a linguagem como discurso e como prática social está cometida pela outra, não apenas para analisar textos ou apenas para analisar o processo de produção e interpretação, mas para analisar as relações entre os textos, os processos e as condições sociais, ambas imediatas condições situacionais (FAICLOUGH, 2001a, p.21).

Dessa forma, na análise de dados o intuito foi também examinar as condições situacionais do ambiente e das práticas universitárias como pontos importantes a notar no processo de produção do texto acadêmico e conseqüentemente na relação entre os textos no decorrer da produção durante os quatro anos de graduação das participantes.

Para isso, tomo como base o quadro apresentado pelo referido autor sobre discurso como texto, interação e contexto:

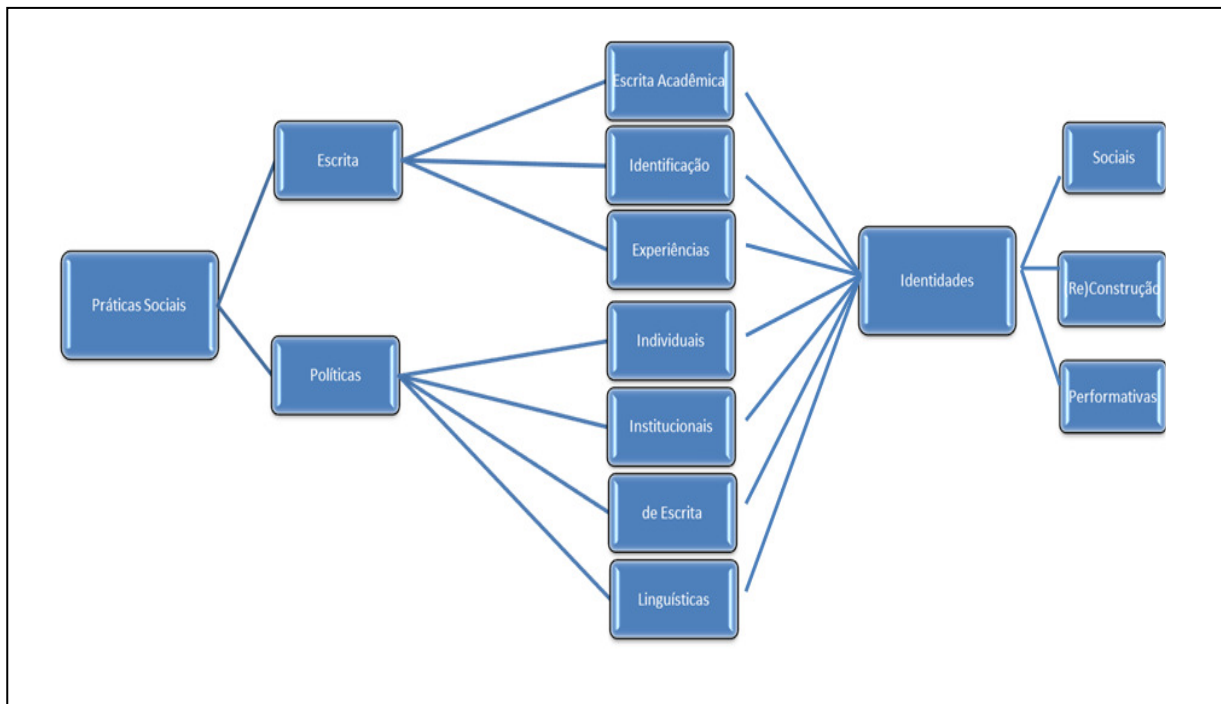
QUADRO 4 – Análise do Texto



Fonte: Adaptado de Fairclough (2011a, p.21). “Discourse as a text. Interaction and context”.

Além disso, a partir de modelos de figuras de análise apresentados por Caetano (2009), formei um quadro como ponto de partida para abalizar a discussão sobre os dados:

QUADRO 5 – Pontos a observar na análise de dados



Fonte: Autora.

Neste capítulo delinee os referenciais metodológicos utilizados para esta pesquisa e descrevi como se deu o processo de realização dela por meio dos procedimentos metodológicos. No próximo capítulo descrevo o perfil das participantes e faço a análise dos dados coletados com enfoque no processo de reconstrução identitária e de escrita com base nos fundamentos teórico-epistemológicos da pragmática linguística, da análise crítica da linguagem e das políticas linguísticas na escrita acadêmica, conforme apresentado nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 5 – OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ACADÊMICAS

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo apresento o perfil das participantes, proponho uma discussão a partir da seleção de trechos¹³ retirados dos textos acadêmicos analisados e das entrevistas. A seguir procuro relacionar as análises dos trechos selecionados ao que foi possível observar no grupo de discussão e na apresentação do TCC das participantes, para por fim atentar para as conclusões possíveis a partir da discussão sobre o *corpus*.

A presente pesquisa, como já mencionado, foi realizada com a participação de duas acadêmicas, regularmente matriculadas no quarto ano da graduação no ano de 2011, no turno vespertino do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para manter o anonimato das acadêmicas, de acordo com a resolução 196/1996, opto por identificá-las como participantes, doravante *P*, seguidas de uma ordenação numérica, *P1* e *P2*.

As alunas selecionadas para a pesquisa podem ser consideradas sujeitos advindos de diferentes experiências e práticas sociais anteriores à universidade. Também durante seus percursos pela vida acadêmica passaram por outras e diversas particularidades. Assim, cada acadêmica possui suas experiências e posicionamentos. Portanto, ao analisar os dados que foram coletados individualmente, procuro apresentar um olhar sobre os textos produzidos de modo a relacionar com as entrevistas realizadas.

Por meio disso, no papel de pesquisadora e em conformidade com Fairclough (2001a, p.21), procuro observar “a linguagem como discurso e como prática social”. Comprometo-me “não apenas com a análise de textos, somente para mediar o processo de produção e interpretação, mas para analisar a relação entre eles” e a construção identitária e escrita pautada nas possíveis condições sociais que levam a isso, as quais podem estar diretamente ligadas às convenções das estruturas institucionais. Assim, minha proposta nesta discussão, além da análise dos textos, pauta-se também no que foi possível observar e relacionar no discurso vinculado por essas participantes por meio dos outros dados da pesquisa, tais como as entrevistas.

¹³ Os trechos apresentados neste texto tanto os retirados das entrevistas quanto dos textos produzidos pelas participantes foram reproduzidos tal como se encontram nos dados originais.

A partir dos princípios da ADC a qual tem como propósito “mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.21), nesse caso em específico, observo questões de poder relacionadas aos textos acadêmicos eleitos para análise e a eventos discursivos resultantes do processo de produção deste no ambiente do curso de Licenciatura em Letras. Na análise dos dados procuro avaliar de que forma os textos analisados podem contribuir para a reflexão sobre as práticas sociais acadêmicas das participantes de modo a notar o processo de escrita e os possíveis aparatos políticos, identitários e performativos presentes nesse processo.

Nesse sentido, os textos analisados nesta pesquisa, de acordo com Ramalho e Resende (2011), são considerados eventos discursivos que podem trazer traços das ações individuais e sociais, das relações sociais que contribuíram para o processo de produção, das crenças, valores ideológicos e contextos sócio-históricos das participantes.

6.2 PARTICIPANTE 1

6.2.1 Experiências Contextuais Observadas

A primeira participante fez o curso regularmente na universidade desde o primeiro ano. No entanto, antes de ingressar já havia começado outro curso de Licenciatura em Letras em uma faculdade particular de outro estado.

Em meio ao processo de investigação das observações em sala de aula, ela contou que lá se sentia sempre um passo a frente da turma e por isso muitas vezes se sentia frustrada. De acordo com P1 ao ganhar um concurso com a melhor redação na faculdade, a coordenadora a chamou para conversar, esta então disse que ela tinha um grande potencial o qual não seria devidamente aproveitado na instituição e mencionou inclusive que o mercado de trabalho, naquela cidade, já estava saturado. Sugeriu então que ela tentasse uma universidade pública, pois sabia que tinha capacidade para conseguir entrar.

Foi o que a fez pensar sobre mudar de cidade e de universidade tentando vestibular na UEPG. Assim, após cursar um ano e meio de graduação em uma faculdade particular ela começou a graduação na UEPG.

Segundo a *PI*, a escolha por deixar a primeira faculdade foi também devido a oportunidades que a universidade atual poderia oferecer em relação ao desenvolvimento da carreira.

É possível relacionar essa expectativa da participante com a vida acadêmica devido a sua contextualização familiar e educacional, pois é filha de professora. Ela relatou¹⁴ que o sonho de sua mãe era que ela fizesse graduação e mestrado, por isso sempre a incentivou. A participante diz que adotou o sonho da mãe também, tanto que, segundo ela, desde que estava no ensino médio sabia que queria entrar no mestrado.

Ela também foi aluna da mãe no ensino fundamental. Disse que enquanto a turma fazia a reescrita do texto duas vezes, ela fazia quatro, (mais duas em casa) devido à exigência da mãe.

Além disso, a mãe tem todos os textos da acadêmica, escritos na graduação, guardados, e também demais textos de concursos de redação que ela ganhou. Atualmente, a mãe lê quase todos os textos da filha produzidos na graduação. A *PI* ressalta que a mãe lê e entende os textos, mas que não domina a técnica da escrita (acadêmica), entretanto diz que a graduanda escreve muito bem e muito bonito.

Dominar certas especificidades de escrita pode advir de práticas sociais das quais o sujeito faz parte. O fato de a mãe da participante não dominar a técnica dos textos acadêmicos pode ser devido aos momentos da prática, pois a *PI* faz parte e participa desses momentos, está inserida atualmente no meio acadêmico e parece possuir a prática não apenas da escrita como um todo, mas especificamente da escrita acadêmica, enquanto a mãe torna-se apenas a observadora.

Nessa perspectiva, a participante também relatou que sua mãe tem mais de 20 anos de magistério e que sabe muito bem como alfabetizar, mas que não tem o mesmo contato com a escrita que ela está tendo.

Outro ponto relevante se dá quando *PI* diz que o orientador influi muito na escrita e nos estudos do aluno. Assim, percebe em alunos orientandos de outros professores uma evolução diferente. Falou que nos trabalhos dela consegue ver como melhorou e como seus textos mudaram. Ou seja, a *PI* percebe a influência do meio em

¹⁴ No decorrer do texto uso a palavra relato, para abordar os posicionamentos resultantes das entrevistas e dos demais instrumentos de pesquisa que utilizo na investigação.

sua escrita, no qual, o orientador, os professores e os colegas fazem parte desse meio e intervêm nele.

6.2.2. O Pré-Projeto

Ao analisar o Pré-projeto de pesquisa da participante é possível observar algumas características relacionadas ao domínio da estrutura e do vocabulário usado na escrita acadêmica. Fato que pode ser ressaltado, pois o que se espera é que um graduando de primeiro ano construa aos poucos essas marcas da estrutura dos textos acadêmicos, considerando que normalmente começa a ter contato com esse gênero de escrita somente ao adentrar a universidade. No entanto, cabe destacar que a participante veio da experiência de um ano e meio de graduação em Letras em outra instituição.

A proposta do Pré-Projeto da *PI* é sobre Histórias em Quadrinhos, doravante HQs, na qual ela propõe e incentiva o uso dessas em sala de aula como forma de trabalho para o professor. Em resposta à entrevista ela fala sobre como surgiu a ideia para o Pré-Projeto:

(1)

*A ideia do meu pré-projeto surgiu de um projeto já existente na minha cidade o qual era desenvolvido pela minha mãe e que também participei quando fui sua aluna na quinta série do Ensino Fundamental. Escolhi o tema porque quadrinhos era o **gênero do qual eu mais me identificava**¹⁵ e conseguia visualizar várias aplicações e discussões a partir da sua leitura. (PI, Entrevista 1 - Questão 7).*

No trecho em que a participante conta sobre o incentivo pelo tema há marcadamente a escolha do deste devido à identificação. Nesse sentido, a *PI* partiu de um assunto que além de gostar já havia experienciado e possuía certo conhecimento.

No texto do Pré-Projeto da *PI*, há certas especificidades que fazem possível perceber que a acadêmica no momento da produção do Pré-Projeto ainda não possuía total domínio das especificidades de escrita acadêmica. Em relação à estrutura a acadêmica apresenta em sequência: a introdução, justificativa, problema, objetivos, metodologia, cronograma, referências e por fim a capa e folha de rosto do trabalho, as quais normalmente aparecem nas primeiras páginas de um trabalho acadêmico.

¹⁵ Os grifos apresentados em negrito nos trechos referentes aos dados das participantes são meus, usados como forma de destacar os pontos que considero importante visualizar.

Na introdução, justificativa e problema a *PI* faz afirmações pelas quais podemos perceber seu interesse e entendimento do assunto conforme os trechos a seguir:

(2)

*A leitura simplificada, a letra bastão, o colorido, a proximidade com o universo da criança e do adolescente **auxiliam** numa leitura prazerosa e de interpretação fácil. **Tudo é explorado** a partir da criatividade do professor, **primordialmente**. (PI, Pré-Projeto – Introdução).*

(3)

*O presente trabalho tem por objetivo expor a abrangência de possibilidades de estudo que a leitura de histórias em quadrinhos pode oferecer. Demonstrar as diversas formas que possibilitam a entrada definitiva desse gênero discursivo nas aulas de Língua Portuguesa [...]. As histórias em quadrinhos **representam** um recurso de integração social indispensável na formação de um leitor crítico, **segundo orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares**. (PI, Pré-Projeto – Justificativa).*

(4)

*Quando citamos a possibilidade do uso das HQs para um docente que trabalha no ensino fundamental, soa algo primário. No entanto, as informações ofertadas por este gênero **estão distantes de possuir estas características**. (PI, Pré-Projeto – Problema).*

Mesmo com aparente interesse e certo domínio sobre o assunto a acadêmica parecia não ter conhecimento de certas características da escrita acadêmica. Por meio das palavras em destaque é possível observar o uso de afirmações, as quais na escrita acadêmica muitas vezes pedem embasamento teórico. Esse embasamento é solicitado para que as afirmações feitas no texto acadêmico não sejam somente percepções do produtor, mas também de outros estudiosos sobre o assunto. Ainda em relação à fundamentação teórica na estruturação do texto a *PI* não apresenta um tópico dedicado a isso, fazendo algumas, no entanto, ainda poucas considerações no decorrer das outras partes, como pode ser observado em destaque no trecho (3).

Outro fator a ser destacado é em relação à norma da citação:

(4)

De acordo com **Maria Cristina Ribeiro Pereira** coordenadora geral do PCN: “Isso dá a elas a sensação de serem leitoras, o que é importante no processo de alfabetização. Para crianças que nunca tiveram contato com a leitura, o professor deve, antes de tudo, ensiná-las como se lê o gibi da esquerda para a direita e de cima para baixo. Parece uma sequência óbvia, mas não é.”(PI, Pré-Projeto – Introdução).

A *PI* não usa as normas de citação acadêmica na qual são colocados o sobrenome, ano da publicação e, em citações literais, a página. Já nas referências não há a padronização em relação ao formato, tamanho e espaçamento das letras.

Conforme retratado o texto da acadêmica não contempla algumas das especificidades da escrita acadêmica, no entanto, o texto da *PI* possui marcas de que foi feito com atenção e que passou por revisões da própria autora, pois são raros os desvios em relação à coesão e coerência.

Ao ser questionada sobre o processo de escrita do projeto a graduanda reafirma isso:

(5)

Houve refações. Seus apontamentos eram voltados para o reajuste e aprimoramento da ideia, mas também atentava para coesão e coerência e ortografia, nada muito gritante. Lembro que adotei as sugestões e percebi que o texto ficou bem melhor. A professora chamou a atenção para questões que eu não havia pensado e que era essencial para o trabalho com gêneros. Nesse processo, adquiri o hábito da refacção de textos, pois era um exercício que eu não tinha costume, seja na escola ou na minha primeira faculdade. (PI, Entrevista 1 - Questão 9).

Após a observação desse primeiro texto questionei a participante sobre a escrita do Pré-Projeto. Em relação ao vocabulário, quando ressalttei que tinha um vocabulário apurado ela apontou que nas leituras que faz quando acha uma palavra diferente marca como palavra nova e anota, mesmo que não saiba o significado, para usar no próximo texto que for escrever, de modo que, nos próximos textos que escreve, “*tem que*” (ênfase da participante) usar todas as palavras novas que anotou para assim enriquecer seu vocabulário.

Nesse sentido, é possível observar que por meio dessa técnica a *PI* vai criando estratégias de adequação ao vocabulário da escrita que pretende alcançar. Com relação à identificação relacionada ao interesse da participante, é possível observar que há uma busca pelo enquadramento, por meio de técnicas elaboradas pela própria aluna.

Quanto à experiência no processo de produção do Pré-Projeto ela destaca:

(6)

consegui ter contato com normas, estrutura e planejamento do texto acadêmico. (PI, Entrevista 1 - Questão 8).

Para produzir o texto acadêmico, a graduanda buscou até conseguir o *contato com as normas, estrutura e planejamento*. Considerando, como visto, que não há instituição sem normas, o meio universitário, assim com os outros meios sociais, é constituído por normas e estruturas estabelecidas como condição para que o sujeito passe a fazer parte dele. Ou seja, nos meios sociais há implementação de uma política institucional que rege as convenções e o sujeito que pretende fazer parte, além das condições que o ambiente pode proporcionar para que ele se insira, precisa estar disposto a exercer sua política individual em direção a institucional para que, além de validar as normas institucionais, passe a fazer parte desse meio.

Com relação à releitura do Pré-Projeto em dias atuais a *PI* relata como seria sua sensação:

(7)

*Ia ver minha evolução de escrita e ideológica, mas claro que seria impossível não me perguntar: **será que fui eu que escrevi esse texto?** O que tenho em mente é que, naquele momento, ofereci o que eu podia e conhecia. Ou seja, não me agrido lendo meus textos anteriores, procuro ver que **aquela escrita correspondia àquele momento; a escrita gera mudança de vida, de ideologia, de história, de identidade.** (PI, Entrevista 1 – Questão 11).*

Na resposta da participante há a conscientização de que a escrita acadêmica é vista como processo de construção. Ela tem o entendimento de que durante os quatro anos em contato com esse tipo de escrita evoluiu, mudou. Ou seja, passou a participar dessa prática social e por isso sente mudanças, as quais podem ser ocasionadas pela integração com o ambiente e a participação nas práticas sociais desta, tais como a escrita.

A relação que a participante estabelece entre a escrita e as mudanças na *vida*, na *ideologia*, na *história* e na *identidade*, é também um fato relevante para observar a importância, o poder que a escrita tem nas relações entre sujeitos, na participação social, conforme destacado por Britto (2009) e na realização das percepções e pensamentos, conforme Olson (1997).

Cabe ressaltar a pergunta *será que fui eu que escrevi esse texto?* e o posicionamento *não me agrido lendo meus textos anteriores* para retratar os momentos singulares de produção textual. Em relação a isso, Picard (2008) retrata o posicionamento de não reler seus próprios textos:

Raramente releio meus textos para evitar ter que reescrevê-los mentalmente com o sofrimento se somando ao constante exercício da perplexidade. Não os renego, sinto-me simplesmente pouco à vontade com eles. Evito retomá-los linha a linha, muito menos palavra a palavra, por saber que esse palimpsesto poderia nunca mais chega ao fim. (PICARD, 2008, p.20).

Assim, dificilmente um texto será produzido da mesma maneira que já foi, pois o sujeito passa constantemente por outras experiências que o fazem um construto e que, portanto, formam novas percepções e experiências que podem até se chocar com as anteriores.

Para Picard (2008, p.18), “a escrita é o mais sedutor dos espelhos” demonstrando assim marcas do sujeito no momento da produção, marcas essas que se retomadas poderão ser reconstruídas, contribuindo assim para o (re)construir de identidades do produtor.

6.2.3 O Projeto para o TCC

A graduanda em questão não fez somente o Pré-Projeto no primeiro ano e depois o Projeto para o TCC, mas no decorrer desse tempo participou de Iniciação Científica, doravante IC, desenvolvendo estudos sobre o tema HQs. Assim, o Projeto para o TCC da *PI* é também extensão de seus projetos de IC realizados durante a graduação. Com relação à estrutura do projeto, há mudanças em sua organização. É possível observar que a estrutura apresentada em seu Projeto para o TCC é a mesma dos planos de pesquisa de IC enviados ao CNPq¹⁶, os quais contêm na primeira página o título, dados do aluno, orientador, e linha de pesquisa, na sequência são apresentados caracterização e justificativa, (na qual é requisitada a fundamentação teórica), objetivos, metas, metodologia, resultados esperados, indicadores de resultados, repercussão e impacto dos resultados, referências e cronograma.

Em comparação com a estrutura do Pré-Projeto, o primeiro fator que se nota na organização do texto diz respeito à apresentação. No Pré-Projeto a capa com os dados do texto principalmente título e autora aparecem nas páginas finais, enquanto que no Projeto para o TCC a *PI* consegue situar melhor o leitor em seu texto apresentando os dados da apresentação na primeira página.

¹⁶ O modelo planos de IC vigentes na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida encontra-se disponível na página: <<https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/propesp/pesquisa/pibic/index.php>>.

Ao observar o texto, na introdução inicialmente aparecem marcas teóricas que a *PI* usa. Além disso, no decorrer dessa etapa, comparando novamente ao Pré-Projeto, há uso de embasamento para respaldar os posicionamentos e as concepções defendidas pela acadêmica sobre o assunto.

(8)

É notória a respeitabilidade e o interesse exploratório que o gênero discursivo histórias em quadrinhos – HQs (LUYTEN, 2000; ANDRADE; ALEXANDRE, 2009; PATO, 2007; RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2007) está despertando nas políticas governamentais e nas pesquisas universitárias. (P1, Projeto para o TCC - Caracterização e Justificativa).

(9)

Instiga-nos pensar que os quadrinhos, especificamente os da Turma da Mônica do cartunista Mauricio de Sousa, são lidos e estudados, dentro e fora do ambiente escolar, sem direcionar o olhar, mais detidamente, para traços de identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; GUIDDENS, 2002) e pragmáticos (OTTONI, 1998; RAJAGOPALAN, 1988, 1999; 2002; Mey, 1998; AUSTIN, 1962) presentes no texto e no suporte. (P1, Projeto para o TCC - Caracterização e Justificativa).

Há também o uso mais acentuado de termos mais rebuscados do que em relação o Pré-Projeto o que faz refletir sobre a técnica usada pela *PI*, e já mencionada, de anotar palavras novas advindas de leituras e usá-las em seu texto.

(10)

*Interligar a vertente supracitada e identidade, questão que atualmente está “sendo extensamente discutida na teoria social” (HALL, 2006, p.7) é vislumbrar uma pesquisa ampla, a qual ultrapassa os limites dos **requadros** e mergulha numa realidade em que esses elementos são constantemente **norteadores** das posturas do cotidiano. (P1, 2010, Projeto para o TCC, Caracterização e Justificativa).*

Com relação aos objetivos, nesse texto a *PI* subdivide-os em geral e específicos, diferentemente do Pré-Projeto no qual apresentou apenas um objetivo sem subdivisão. Outro fator que chama atenção encontra-se presente na metodologia.

(11)

Partimos da tese de que “o discurso, combinado com aspectos do corpo (semiose), também contribui para construir formas de ser, identidades sociais ou pessoais” (MAGALHÃES, 2004, p. 122). (P1, Projeto para o TCC - Metodologia).

Nesse trecho, a *PI* apresenta a hipótese que defende na pesquisa embasando-a. A seguir ela procura especificar como a pesquisa será feita:

(12)

Vislumbra-se que a pesquisa seja realizada por meio de análises (textualmente orientada) e observações de alguns dos principais estudos já existentes e autores da área, articulando com um resgate histórico do gênero histórias em quadrinhos e alguns dos seus suportes, por exemplo, gibi e mangá (HQs japonesa), com a caracterização dessa modalidade textual/discursiva e exame de textos. (P1, Projeto para o TCC - Metodologia).

Ao relatar como será realizada a pesquisa, a *PI* acaba não especificando detalhadamente quais serão as etapas a serem seguidas nessa análise. Ainda na metodologia é possível observar a maneira como a *PI* marca sua subjetividade no texto seguindo as normas da impessoalidade que muitas vezes a escrita acadêmica solicita:

(13)

Defende-se que é patente a possibilidade de uma pesquisa direcionada para abordagens identitárias e pragmáticas das HQs, linhas teóricas que auxiliarão para a construção da leitura e investigação aprimorada do gênero quadrinhos, dentro e fora do universo pedagógico, resultando numa maior conhecimento do texto..(P1, Projeto para o TCC - Metodologia).

No trecho (13) a *PI* posiciona-se, mostrando a ideia que defende, no entanto, ela usa aspectos mais formais da linguagem como o recurso de impessoalidade. Nesse sentido, para Fairclough (2001a, p.540) a “formalidade é um aspecto penetrante e familiar de restrições [...]. Formalidade é uma propriedade comum em muitas sociedades e discursos de elevado prestígio social e de acesso restrito”.

Com essa certa formalidade a *PI* mostra estar um nível mais elevado, o nível universitário, o qual é considerado um dos níveis de alto prestígio em relação à legitimação do conhecimento, e retratado por ela por meio da escrita acadêmica. Assim, com a prática dessa especificidade em sua escrita parece haver a tentativa de legitimação por parte da *PI* em mostrar que faz parte das práticas e do discurso prestigiado do meio acadêmico. Outra forma de observar essa formalidade e, portanto, a elevação de nível em relação à linguagem e ao conhecimento é retratada, como já citado anteriormente, na leitura dos textos acadêmicos da *PI* realizada pela mãe.

Ao mesmo tempo, como forma de sanar preceitos regidos pela comunidade acadêmica, a *PI* ressalta os resultados que poderão ser alcançados com sua pesquisa na comunidade acadêmica:

(14)

*Visamos também à **publicação** dos resultados dos estudos, como principal indicador dos resultados do trabalho. (P1, Projeto para o TCC - Indicadores de Resultados).*

(15)

*Reiteramos que: a) a **publicação** dos resultados; b) a **divulgação** e discussão dos trabalhos em **eventos** da área; c) as trocas de saberes entre grupos de professores formados e em formação e pesquisadores são as principais maneiras de configurar repercussões ou resultados. (P1, Projeto para o TCC - Repercussão e Impactos dos Resultados).*

No ambiente universitário, principalmente o que se relaciona a pesquisas, um dos modos de validação e valorização dos estudos e das pesquisas é a divulgação destas por meio, principalmente, de publicações e participação em eventos. A *P1*, como aluna que durante a graduação participou de IC, sabe desses requisitos e deixa-os marcados em seu projeto como forma de mostrar que pretende atender as exigências e participar do meio acadêmico por meio disso.

Com relação a como foi a participação em IC e as motivações que fizeram com que a *P1* desenvolvesse pesquisa ela relata;

(16)

*O que me interessava em fazer projeto era, dentre outras coisas, a **evolução** acadêmica, profissional e pessoal; era o ir além da sala de aula, aprender e **conhecer mais**. (P1, Entrevista 1 – Questão 16).*

Como já dito, as decisões tomadas sejam elas em âmbito individual ou coletivo são movidas por interesses e, portanto são políticas. A acadêmica relata que seu interesse está relacionado à *evolução* para *aprender e conhecer mais*. Em outras palavras, o sujeito ao adentrar determinado meio pode se enquadrar às normas institucionais ao fazer escolhas e possuir interesses políticos com objetivos em seu benefício. Assim, há uma relação de política mútua. De um lado a universidade com poder maior prescreve convenções e estruturas para alcançar objetivos regidos por seus interesses. Do outro, o acadêmico se submete a essas normas e convenções para satisfazer seus interesses individuais. Há, portanto, ao mesmo tempo o jogo de forças e de interdependência, pois a universidade contribui para que a graduanda alcance seus objetivos e ao mesmo tempo a acadêmica ajuda a validar, legitimar as normas da instituição.

Ainda em relação à contribuição dos projetos para sua formação a *P1* retrata a importância:

(17)

A participação no projeto **faz o meu diferencial** dentro e fora da universidade”. (P1, Entrevista 1 – Questão 18).

Este posicionamento proporciona uma reflexão pelo mesmo viés. Participar do meio acadêmico por meio de diversas ações pode trazer resultados à acadêmica para assim cumprir seus objetivos de formação profissional. Nesse sentido, é possível observar que ela consegue fazer parte da estrutura política e social que a universidade pede para assim alcançar seu almejado diferencial.

6.2.4 O TCC

No texto produzido para o Pré-Projeto no primeiro ano, como já mencionado, a graduanda propôs um estudo sobre gêneros textuais focado em histórias em quadrinhos e no Projeto para o TCC manteve o mesmo tema. Com a análise dos textos é possível observar a evolução nas ideias apresentadas e na defesa do assunto, mas o tema central se mantém. Quando questionada sobre isso, ela disse que sempre gostou de trabalhar com esse gênero e viu nele um leque de oportunidades para o trabalho em sala de aula. Assim, explica por que manteve o tema para o TCC. A justificativa de continuar com o tema aparece nas palavras da graduanda:

(18)

*Mantenho o tema porque **me sentia bem** no trabalho com gênero, pois a partir deles consigo **visualizar e defender múltiplas discussões no campo da linguística**. Sei que ele permite essa flexibilidade, o que me conforta e me assegura para me aventurar em **várias hipóteses**.* (P1, Entrevista 1 - Questão 10).

As afirmações ilustram as práticas sociais e de escrita trazidas de outras experiências para a universidade e mostram como elas podem ser importantes e também desenvolvidas no meio acadêmico. Dessa forma, conforme visto em Bauman (2005), o sujeito é visto no encaixe e reencaixe pegando peças do quebra-cabeça identitário, que já possui para encaixar as outras encontradas no novo ambiente e assim (re)construir tanto sua identidade como suas habilidades. A P1 em meio a esse encaixe e reencaixe parece ter encontrado um meio termo, um ponto de apoio, pois durante a graduação procurou fazer parte do ambiente acadêmico participando de IC e assim desenvolvendo

sua escrita acadêmica, mas ao mesmo tempo manteve seu ponto de apoio em um assunto que trouxe de suas experiências anteriores e que já havia obtido certo conhecimento. Ou seja, a *PI* usou sua experiência como suporte para as primeiras inserções na escrita acadêmica. Ao perceber que sua estratégia funcionou ela seguiu pelo mesmo caminho mantendo o tema e evoluindo seu conhecimento sobre ele.

No TCC, com relação à apresentação da estrutura do texto é possível observar que a *PI* procurou seguir as normas, especificamente de acordo com o manual de normatização bibliográfica para trabalhos científicos vigente na UEPG em 2011. Assim, ela apresenta os elementos essenciais para a estruturação de um TCC á nas páginas pré-textuais, tais como, capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo e sumário. Em relação a sumário a *PI* subdividiu seu TCC em itens. Primeiramente, no item 1 consta a introdução e justificativa e no item 2 os objetivos gerais e específicos. Essa classificação, no entanto, não é uma exigência de normatização da UEPG, o graduando tem a possibilidade de apresentar todos esses itens apenas na introdução como um todo. Entendo que a escolha da participante em fazer essa divisão pode ter contribuições dos projetos de IC por ela desenvolvidos durante a graduação, pois a apresentação específica e detalhada desses itens é normalmente apresentada nos projetos e em eventos de IC, nos quais os modelos dos trabalhos seguem essa padronização.

No item 3 a *PI* apresenta uma discussão sobre as HQs, subdividindo em panorama histórico e contextualização desse gênero no Brasil e na educação. Assim, apresenta esses pontos por meio de considerações de autores que falam sobre isso. Nessa parte a *PI* faz o percurso sobre as HQs por meio de embasamento teórico, fato que parece ter sido uma tentativa no Pré-Projeto, no entanto, provavelmente devido as poucas leituras que tinha sobre o tema no primeiro ano da graduação foram feitas em sua maioria a partir de experiências e conhecimentos particulares que tinha sobre o tema.

Nesse sentido, é possível observar no TCC que os conhecimentos e experiências que a *PI* tinha não foram deixadas de lado, mas que no decorrer de quatro anos foram aprimorados e acrescidos de subsídio teórico. A partir disso, observa-se que a *PI* passou por um processo de reconstrução do conhecimento, no qual manteve os anteriores que achava necessários e acrescentou outras para dominar melhor o assunto e assim apresentar um trabalho acadêmico na instituição. Esse processo de reconstrução do conhecimento pode ser relacionado ao processo de reconstrução identitária, conforme discutido no capítulo 2, pois o conhecimento faz parte do sujeito e de sua

identidade, e, no caso da *PI*, é um dos meios pelo qual é possível observar a identidade sendo adaptada e readequada de acordo com as necessidades que a *PI* sentiu no ambiente acadêmico.

No item 4 do TCC a *PI* apresenta a fundamentação teórica, na qual disserta sobre as HQs como gênero do discurso, questões sobre identidade que podem ser observadas nesse gênero, a pluralidade linguística e cultural e o humor que pode estar presente nas HQs. Com o embasamento sobre os assuntos que a *PI* considerou pertinentes discutir apresentado no item 4, no item 5 ela apresenta a análise sobre as HQs que selecionou a partir da análise de dois livros didáticos. Como não faz um tópico específico para a parte metodológica, nos primeiros parágrafos a participante especifica o modo como fez a pesquisa, os materiais selecionados e como será feita a análise. No decorrer, vai apresentando as HQs selecionadas e analisando-as. Para assim, no item 6 apresentar uma discussão procurando relacionar a análise às perspectivas teórica que apresenta. Com isso, mostra como propõe que seja o trabalho em sala de aula com HQs.

Por fim, conclui o trabalho no item 7 retomando a forma como o trabalho e a discussão foram apresentados, destacando os objetivos alcançados e as oportunidades de análise ainda possíveis no *corpus*, conforme os trechos abaixo:

(19)

Nesse trabalho foi apresentada a necessidade de se abordar os gêneros do discurso, como as histórias em quadrinhos, dentro e fora das salas de aula de língua, num olhar não exclusivamente para a forma, mas para sua funcionalidade. (PI, TCC – Conclusão, p.52).

(20)

Acredita-se que o estudo atingiu seu principal objetivo de investigar alguns modos como as histórias em quadrinhos podem ser e estão sendo discutidas e utilizadas como instrumento para aprofundar estudos acadêmicos e escolares. (PI, TCC – Conclusão, p.52).

(21)

Em relação aos estudos analíticos propostos, compreende-se que este trabalho não teve a intenção de impor nenhuma análise definitiva e unificada das tiras cômicas e dos livros didáticos, ao contrário, foram sugeridas opções de estudo entre as diversas que os materiais possibilitam. (PI, TCC – Conclusão, p.53).

A seguir, para ilustrar as descrições acima, apresento o recorte do sumário da *PI*:

QUADRO 6 – Sumário Participante 1

SUMÁRIO	
1	Introdução e justificativa07
2	Objetivo geral10
2.1	Objetivos específicos10
3	HQ num olhar histórico11
3.1	Os quadrinhos no Brasil e na educação13
4	Fundamentação teórica17
4.1	História em quadrinhos: um gênero do discurso18
4.2	Identidade: um estudo introdutório28
4.3	Pluralidade cultural e linguística30
4.4	Humor nos quadrinhos32
5	Análises36
5.1	Estudo analítico de tira cômica: Turma do Xaxado41
6	Discussão: retomando as perspectivas teóricas48
7	Conclusão52
	Referências53

Fonte: *P1*

Ao ser questionada sobre o modo de organização de seu TCC a *P1* relata:

(22)

Organizei dessa forma para melhor expor todo o estudo que eu já tinha realizado durante a graduação sobre o assunto. A escolha dessa estrutura foi um trabalho meu e da professora/orientadora da pesquisa. Buscamos melhor aproveitar os materiais que já existia, unindo aos textos novos, assim estruturamos o material. (P1, Entrevista 2 – Questão 11).

Nas palavras da participante há explícita a declaração de que o TCC é resultado de um processo de estudos desenvolvidos durante os anos da graduação. Além disso, a escolha pela estrutura realizada por ela e pela orientadora, ou seja, em relação às políticas da escrita acadêmica, na escolha da estruturação aparece destacada a ação da participante e do ambiente institucional representado pela orientadora.

A *P1* também fala sobre suas percepções em relação à estrutura do texto acadêmico:

(23)

Depois da minha defesa, entendi que existem diversas estruturas de textos acadêmicos. Busquei no meu trabalho seguir uma ordem cronológica, partindo do contexto histórico e assim desmembrando toda a pesquisa. No entanto, acredito que a estrutura de um texto acadêmico deve seguir a ordem: Justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, desenvolvimento, resultados e conclusão. (P1, Entrevista 2 – Questão 3).

A *PI* justifica a organização de seu trabalho, mas mostra que acredita haver outras formas pelas quais um trabalho acadêmico pode ser estruturado. É possível perceber que ela cita a metodologia como parte estruturante do texto, no entanto, em seu TCC ela não apresenta esse item em específico. Entretanto, mesmo sem ser um item em específico a *PI* descreve a metodologia de seu trabalho, fato que mostra que as sugestões estabelecidas pelo meio institucional podem dar algumas aberturas para que mesmo que não siga a risca essa estrutura a graduanda possa apresentar em seu trabalho as especificidades do texto acadêmico.

Com relação ao conteúdo do texto nos objetivos é possível observar que a *PI* não manteve os mesmos que no Projeto para o TCC, o que mostra que os projetos acadêmicos assim como a identidade do sujeito que os produz não são estáticos, mas um processo que pode ocasionar o repensar e consequentemente alterações nos conteúdos e nas propostas do texto.

Em comparação com o Pré-Projeto um fato a ressaltar é sobre as afirmações, conforme já mencionado no primeiro texto analisado, essas eram feitas muitas vezes sem embasamento partindo apenas do conhecimento que a participante possuía. No TCC, diferentemente, a *PI* embasa suas afirmações.

(24)

A produção norte-americana Yellow Kid, de Richard Outcault (1895) é considerada a primeira publicação quadrinhística (Pato, 2007, p.44). (PI, TCC – 3.1 Os quadrinhos no Brasil e na educação, p.13).

(25)

As histórias em quadrinhos foram reconhecidas pelos órgãos oficiais da educação recentemente, tanto no Brasil quanto em outros países (Vergueiro, 2007). Nota-se que muito se fala nestes documentos em dar preferência a gêneros que dialoguem linguagem verbal e não-verbal, tratando de um modo distinto de ver o texto, comparado aos outros momentos da educação. Dessa forma é nítido a evolução do gênero discursivo HQ no ensino contemporâneo nacional. (PI, TCC – 3.1 Os quadrinhos na educação, p.16-17)

No trecho (24) a *PI* faz afirmação e usa a referência para sustentar sua afirmação e no trecho (25) ela faz sua afirmação a partir das considerações teóricas que cita no trecho anterior.

(26)

Para Faraco (2009, p.131) isso é devido a uma “inexperiência no domínio do repertório dos gêneros da conversa social ou da prática sindical; de uma

falta de conhecimento vivido do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias”. Melhor dizendo, produzir enunciados é um além das escolhas das palavras e de sua estruturação, é envolver, direta e/ou indiretamente, a historicidade dos falantes, além dos seus diversos conhecimentos, envolvendo ideologias, comportamentos, escolhas, culturas, crenças etc. (P1, TCC – Fundamentação teórica, p.18-19).

(27)

Para tanto, é necessário a “alfabetização” na linguagem própria dos quadrinhos (Vergueiro, 2007, p.31) para que se atinja com propriedade as múltiplas mensagens atuantes nas HQ e estimule os diversos conhecimentos dos leitores, dentro ou fora da sala de aula. (P1, TCC – Fundamentação teórica , p.21).

No trecho (26), a partir da citação de Faraco, a *P1* usa o recurso da explicação com suas palavras para fazer as afirmações. Já no trecho (27) ela faz uso das palavras de Vergueiro para afirmar e colocar seu posicionamento no texto, concordando com o autor referenciado. A partir dos trechos acima selecionados é possível observar que a *P1*, a partir do embasamento teórico, faz uso de diversas formas para mostrar seu posicionamento e fazer afirmações, caracterizando assim, uma das especificidades da escrita acadêmica e consequentemente atendendo as normas impostas por ela.

Assim, no TCC da *P1* observa-se a adaptação à escrita por meio da relação com outros textos, pois ela procura trazer de outros as referências para a produção do seu texto. Como Ivanic (1997) ressalta, é por meio da síntese, cópia e adaptação de outros textos que acontece a produção do texto adequado ao formato acadêmico.

Outro fato observado no TCC da *P1* diz respeito aos usos verbais. Há variação entre os usos do impessoal e da primeira pessoal do plural. O impessoal é usado na maior parte do texto, enquanto que a primeira pessoa do plural aparece com menor frequência em trechos onde a *P1* parece marcar mais explicitamente seus pontos de vista sobre o assunto. No resumo essa variação aparece nitidamente:

(28)

Sabemos que não há como desvincular gêneros discursivos de discussões linguísticas, identitárias, políticas e socioculturais.(P1, TCC – Resumo).

(29)

Tem-se por hipótese que refletir sobre questões sociais e educacionais a partir da leitura dos quadrinhos e de suas múltiplas linguagens é melhor compreender as diferenças e identidades nacional, individual e coletiva daqueles que formam a sociedade, uma vez que “leitura não é só livro. (P1, TCC – Resumo).

(30)

Assim, **pode-se** dizer que uma leitura sempre é o caminho para outras mais, numa espiral sem começo ou fim” (Vergueiro; Ramos, 2009, p.40). (P1, TCC – Resumo).

(31)

Sustentados por essa afirmação, **entendemos** que trabalhar com gêneros discursivos na sala de aula é trabalhar com as múltiplas (língua)gens atuantes no contexto social. Em suma, **compreende-se** que é possível nos estimularmos como professores e motivarmos os nossos alunos à leitura analítica e reflexiva de diferentes linguagens e/ou conexão entre elas como nos quadrinhos. (P1, TCC – Resumo).

Nos trechos acima é possível observar as variações verbais, em *sabemos* e *tem-se*. No (31) em específico há a variação presente no mesmo período por meio dos verbos *atendemos* e *compreende-se*. Ao ser questionada primeiramente sobre a frequência do uso do impessoal a P1 relata que usa o verbo no modo impessoal:

(32)

Justamente **para manter a ideia de impessoalidade**. Acredito que este é um **ponto fundamental na escrita dos textos acadêmicos**. Além disso, tornou-se uma característica da minha escrita, pois escrevo dessa forma desde os primeiros textos construídos na academia. (P1, Entrevista 2 – Questão 9).

Ela justifica o uso desse modo pela *impessoalidade* e demonstra que o impessoal marca uma especificidade do texto acadêmico. Nota-se, no entanto, que, na área de Letras, isso tem mudado, pois é possível encontrar textos em que os autores usam a primeira pessoa do singular, mas sem deixar de atender aos princípios científicos e ao distanciamento necessário em relação a suas pesquisas.

Sobre a percepção do uso menos frequente da primeira pessoa do plural a P1 destaca:

(33)

Percebo, sim, essas mudanças e entendo que isso depende de cada texto que escrevo, **depende do propósito do trabalho naquele momento, do meu momento em si na escrita**. Nunca segui uma regra: escrevo e depois conforme releio modifico os verbos de acordo com as necessidades, o que entendo ser mais adequado. Mas, **não sei explicar o porquê dessas variações**. (P1, Entrevista 2 – Questão 10).

A P1 retrata não saber *explicar o porquê das variações*, no entanto, ao falar que a maneira como escreve *depende do momento de escrita* ela mostra a relação que essa manifestação tem com os momentos da prática, ou seja, a situações e a contextualização em que o sujeito se encontra no momento da produção. Nesse sentido,

de acordo com a visão funcionalista a linguagem torna-se “um recurso que as pessoas lançam mãos em suas vidas diárias para interagir e se relacionar, para representar aspectos do mundo assim como para ‘ser’, para identificar a si mesmo e aos outros”. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.22). A escrita como uma das manifestações de linguagem demonstra esses recursos, pois por meio dos momentos da prática, no caso em questão com o uso da primeira pessoa do plural, deixando de lado o distanciamento da impessoalidade, a *PI* está também identificando a si mesmo como forma de representar-se no texto.

Em contrapartida, a *PI* afirma que *nunca* seguiu *regra*, fato que por meio do que venho discutindo no decorrer da análise poder ser refutado, pois ao comparar o Pré-Projeto, o Projeto para o TCC e o TCC há uma acentuada variação em relação às normas no texto da acadêmica, sejam elas na estrutura, na forma, no vocabulário e nos conteúdos. Conforme Wilson (2009, p.97-98) “os valores da academia e as práticas linguísticas e discursivas nesse contexto, implicam competência para: a) lidar com o saber fazer (letramento acadêmico); b) interpretar e reinterpretar conceitos de verdade; c) se ajustar às condições de produção”.

Portanto, mesmo que seja inconscientemente ou que a *PI* não admita, ela segue as regras para a escrita acadêmica, ou seja, ajusta-se às condições de produção por meio do processo de aprender e consequentemente saber fazer e também ao português escrito, pois em seus textos são encontrados raros desvios em relação à concordância e coesão, por exemplo.

Por fim, ao ser questionada sobre quais das três produções achou melhor a *PI* destaca o TCC:

(34)

O TCC. Por diversos motivos. Meu TCC foi resultado de um trabalho de vários anos e com a sua escrita e defesa, senti a efetiva conclusão desse estudo naquele determinado momento da minha formação. Me senti confortável durante a escrita e a defesa da pesquisa, pois era um tema que me instigava e me agradava falar sobre ele. Eu certamente me preparei para este trabalho, por isso considero ele o melhor das três opções. (PI, Entrevista 2 – Questão 4).

Com o relato da participante é possível observar a importância que ela atribui a todo seu processo de pesquisa durante a graduação. Ao falar que se sentiu *confortável durante a escrita* e que se preparou *para este trabalho* há a satisfação de dever

cumprido, pois durante a graduação ela dedicou-se aos estudos sobre esse tema e à adequação a escrita acadêmica.

Por fim, acredito que as produções da *PI* podem ser vistas como forma de ação social imersa nas práticas acadêmicas. Há também implícita a escolha da participante em fazer parte do ambiente acadêmico por meio da produção escrita de acordo com as normas da escrita acadêmica. Entendo, pois, que nesse caso, o interesse e a escolha em buscar pela participação nas práticas da escrita acadêmica são também decisões políticas individuais em direção ao institucional, no entanto, ao mesmo tempo influenciadas por esse institucional, pois são as normas institucionalizadas pela comunidade acadêmica que ditam como deve ser essa escrita. Ao mesmo tempo, ainda houve a decisão da participante em manter o tema da pesquisa, ou seja, mesmo com a escolha em fazer parte do ambiente, ela manteve características de suas experiências anteriores, mostrando assim que a (re)construção identitária é, nos termos de Bauman (2005), uma questão de negociação na qual podem ser deixadas certas singularidades de lado e ao mesmo tempo serem mantidas outras.

Pelo exposto, nesta oportunidade foi possível destacar alguns pontos que considero importantes nos trabalhos da *PI*. Com isso destaco a observação da continuidade e aprimoramento da discussão sobre o tema escolhido pela acadêmica desde o primeiro ano. Em relação aos posicionamentos apresentados nas entrevistas cabe destacar que a participante fala sobre assuntos relacionados à identidade e no Projeto para o TCC brevemente sobre pragmática, assunto que não mantém no TCC. Portanto, o fato de a acadêmica estudar alguns dos assuntos que foram eleitos para a discussão nesta dissertação pode fazer com que ela tenha mais conscientização do processo da escrita acadêmica e demonstre isso em seus posicionamentos nas entrevistas.

A partir da análise e discussão dos trechos selecionados dos três textos que compõem o *corpus* documental da *PI* o quadro abaixo apresenta as características e os contrastes que foram possíveis observar nesse estudo com a análise dos textos.

QUADRO 7 - Textos *PI*: Características e Contrastes

Pré- Projeto	Projeto para o TCC	TCC
Assunto: HQs.	Assunto: HQs.	Assunto: HQs.
Algumas características do domínio da estrutura e do vocabulário da escrita acadêmica, mas sem total domínio da especificidade.	Maior domínio da estrutura, vocabulário e conteúdo do texto acadêmico.	Domínio da estrutura, vocabulário e conteúdo do texto acadêmico necessário a uma acadêmica no último ano de graduação.
Introdução, justificativa e problema com afirmações que demonstram o interesse pelo assunto. Afirmações sem embasamento teórico.	Formatação do texto conforme os modelos do CNPq para IC. Afirmações embasadas.	Elementos essenciais para a estruturação de um TCC de acordo com as normas da UEPG. Uso de técnicas nas citações para fazer afirmações embasadas.
Folha de rosto e capa nas páginas finais.	Dados do texto, como autor, orientador, título, etc. na primeira página.	Folhas pré-textuais de acordo com as normas. TCC dividido em itens e subitens.
Não há tópico dedicado a fundamentação teórica.	Embasamento teórico para respaldar os posicionamentos e concepções defendidas.	Item específico para a fundamentação teórica.
Desvio na norma de citação. Sem presença da formatação autor, ano, página. Formatação das referências sem padronização no <i>layout</i> .	Vocabulário com termos rebuscados. Técnica usada pela participante.	Vocabulário com termos rebuscados. Técnica usada pela participante.
	Desenvolveu IC, a qual subsidiou o projeto.	TCC com extensão dos estudos realizados em IC.
Objetivos sem subdivisão	Objetivos divididos em geral e específicos.	Mudança nos objetivos para melhor adequação a assunto tratado no TCC
	Hipótese de pesquisa embasada.	Hipótese de pesquisa embasada.

Metodologia pouco explicativa.	Metodologia com pouca descrição e sem explicação das etapas de pesquisa.	Sem item específico para metodologia, descrição metodológica breve no início da análise dos dados.
	Uso de termos formais como recurso de impessoalidade para a escrita acadêmica.	Variação de usos de verbo no impessoal e na primeira pessoa do plural. Uso da primeira pessoa do plural com menor ocorrência.
	Indicação de resultados a serem alcançados e divulgação do trabalho em eventos e com publicação. Forma de atender exigências da comunidade acadêmica.	Conclusão com retomada de objetivos. Abertura para outras análises.
Afirmações a partir de conhecimentos seus.	Afirmações embasadas com especificações em relação à delimitação do estudo.	Evolução nas ideias e na defesa do assunto. Uso de referências para sustentar afirmações. Afirmações a partir de considerações teóricas.

Fonte: Autora.

6.3 PARTICIPANTE 2

6.3.1 Experiências contextuais observadas

A segunda participante desta pesquisa é, assim como a *P1*, aluna regular, matriculada no curso de Licenciatura em Letras desde o primeiro ano da graduação.

Nas observações em aula a participante contou que esse é seu primeiro curso universitário e que, além disso, durante ele propôs-se a desenvolver projeto de IC. Na entrevista, ponderou que o que a incentivou e a fez se interessar pela pesquisa foi a identificação com a disciplina de linguística por meio da qual começou a desenvolver os estudos sobre o assunto de sua pesquisa. Além disso, seu objetivo ao se propor desenvolver projeto de IC foi de construir seu currículo melhor. No entanto, a *P2* se posiciona dizendo que no meio universitário não percebe a divulgação para a

participação em projetos de IC por parte dos professores, portanto a iniciativa deve partir do aluno em procurar um professor interessado e disponível para orientar. Assim, pode-se dizer que a busca pela identificação e pertencimento identitário (BAUMAN, 2005) ao meio partiu da graduanda em relação ao desenvolvimento de pesquisa, por isso houve a necessidade dela estar disposta e almejar isso.

6.3.2 O Pré-Projeto

O Pré-Projeto da P2 no primeiro ano da graduação teve como tema acessibilidade em colégios públicos. Como um de seus primeiros contatos com a escrita acadêmica foi com o Pré-Projeto a P2 relatou como foi o processo para a escolha do tema:

(35)

No primeiro ano de universidade, nós ficamos meio perdidos, não sabemos ao certo que caminho pegar. Quando eu soube que teríamos que elaborar um pré-projeto de pesquisa já me bateu o desespero, não tinha ideia do que eu poderia fazer. No entanto, eu tinha a disciplina de Fundamentos da Educação, era muito legal, a professora tinha um domínio muito bom para explicar, então, decidi que queria fazer algo na área de educação. Conversamos sobre o tema e ela gostou, eu também. Era tudo novo pra mim e, na época, falava-se muito em acessibilidade, inclusão no geral; foi disso que partiu meu tema. Também gostava (gosto ainda) de linguística, mas essa disciplina é muito complexa, achei que não conseguiria fazer algo, já que nós tínhamos um prazo para entregar o trabalho; assim, essas duas disciplinas eram as que eu mais gostava, as quais eu me identificava, então escolhi fazer algo sobre inclusão justamente porque nós estávamos debatendo isso em sala de aula, também. (P2, Entrevista 1 – Questão 7).

Nas palavras da acadêmica é possível perceber a insegurança ao entrar em contato com o texto acadêmico. Mesmo tendo identificação tanto com Linguística quanto com Fundamentos da Educação sua opção foi pelo caminho que considerou mais acessível, talvez devido a estar adentrando ao ambiente, fator que já traz algumas dificuldades de adaptação. É possível perceber isso quando ela fala que a Linguística é complexa, mas ao mesmo tempo diz que gostava da disciplina. Além disso, entre parênteses, ela adiciona que ainda gosta.

Cabe ressaltar, que a escolha do tema se dá, assim como na P1, pela identificação de acordo com os interesses e, principalmente, com as condições de realização com vistas a visibilidade que essa escolha, mesmo pautada pela identificação,

pode repercutir no ambiente acadêmico, ou seja, são os atos de fala agindo performativamente. Há a ilocução, a partir da identificação, com objetivos de perlocução relacionados à aceitação no meio universitário.

Com relação à estruturação do Pré-Projeto a graduanda organizou-o em: justificativa, problema, objetivos dos quais, geral e específicos, metodologia, fundamentação teórica, referências e, assim como a *P1*, apresenta capa e folha de rosto nas páginas finais do projeto, além disso, na última página consta o sumário. Com a observação da estrutura do trabalho observa-se que não consta em seu projeto um cronograma de pesquisa, item normalmente requisitado em projetos acadêmicos. Há além da capa, folha de rosto e sumário, uma inversão na ordem, pois a *P2* apresenta a fundamentação teórica entre os itens finais do projeto, posterior a objetivos e metodologia, contrariando a estrutura de um pré-projeto no qual a fundamentação normalmente aparece antes. Essa ordem, no entanto, não altera o resultado de seus estudos, mas também não atende as exigências das normas estruturais desse texto acadêmico.

Em relação ao conteúdo, a *P2* parece conseguir organizar o assunto de acordo com os tópicos que propõe procurando situar o leitor.

(36)

*O presente trabalho aborda a questão da acessibilidade de alunos cadeirantes nos colégios públicos estaduais do município de Ponta Grossa, pois, **percebe-se** hoje que muitas escolas apresentam barreiras, mostrando assim, a falta de acessibilidade para estes alunos. (P2, Pré-Projeto – Justificativa).*

Como pode ser observado no trecho (36), na justificativa a *P2* começa fazendo a incursão do assunto que vai tratar ao longo do texto mostrando também o motivo que fez com que abordasse esse tema.

(37)

*O acesso aos prédios públicos é direito de todos os cidadãos, portanto, na escola os alunos **são** todos iguais, as oportunidades de estudarem **são** as mesmas e o acesso à educação é garantido a todos. Assim torna-se necessário que as barreiras presentes no ambiente sejam removidas para que as pessoas com deficiência física tenham acesso às escolas e possam deste modo, incluir-se nela e interagir com os outros indivíduos. (P2, Pré-Projeto – Justificativa).*

Ainda na justificativa, ao mesmo tempo que situa o leitor em relação ao assunto, a *P2* faz afirmações enfáticas com o frequente uso do verbo ser, o qual mostra marcadamente o ponto de vista da graduanda em relação ao assunto.

(38)

Identificar os obstáculos que os alunos com deficiência física têm que enfrentar para entrar nos colégios públicos e como se dá a sua locomoção na instituição. (P2, Pré-Projeto – Objetivo geral).

O objetivo geral apresentado no trecho (38) reafirma o ponto de vista e o posicionamento da participante, pois ela propõe *identificar os obstáculos*, sem antes propor a investigação, o estudo, se esses obstáculos realmente existem, ou seja, parte apenas de seu conhecimento de mundo. A redação de texto a partir de seus próprios conhecimentos mostra certa liberdade em colocar seu posicionamento o que muitas vezes o texto acadêmico não permite sem um prévio estudo teórico ou investigação minuciosa sobre o assunto.

No item sobre metodologia, no entanto, a *P2* por meio da redação do texto mostra que já possui certo conhecimento sobre fundamentos metodológicos de pesquisa:

(38)

*Para o desenvolvimento do presente estudo será realizada uma **pesquisa de abordagem qualitativa** em três colégios estaduais localizados na região central do município de Ponta Grossa, buscando retratar a realidade de forma complexa. **Serão realizadas entrevistas** com alunos com deficiência física, com os pais desses alunos e com os professores das escolas envolvidas. Também **será aplicado um questionário com perguntas semi-estruturadas** para alguns alunos da escola, alunos que convivem com os colegas especiais. Será feita também uma **análise documental** de leis que tratam de acessibilidade. (P2, Pré-Projeto – Metodologia).*

É possível observar na redação da parte metodológico do Pré-Projeto da *P2* o uso de termos técnicos comumente usados para descrever as etapas da pesquisa. Nesse sentido, mesmo sem citar referências teóricas sobre metodologia parece que a *P2* teve contato com textos acadêmicos que falam sobre isso. Esse contato pode ter ocorrido no primeiro ano por meio da orientação para elaboração do Pré-Projeto, como também pode ter advindo de estudos anteriores à entrada na universidade, o que faz possível perceber a influência de momentos da prática (RAMALHO; RESENDE, 2011), pois em algum momento a *P2* já teve contato com teoria metodológica e a partir disso transpôs em seu Pré-Projeto.

Com relação à fundamentação teórica apresentada no texto da P2, é possível observar a necessidade desse tópico que está como penúltimo item no projeto aparecer entre os primeiros juntamente a justificativa e a problematização, pois da mesma forma que na justificativa a participante situa o assunto de seu Pré-Projeto na fundamentação fazendo uma incursão teórica para abordá-lo.

(40)

O presente trabalho abordará o tema acessibilidade enfocando o aspecto da inclusão escolar; para isso, buscando-se o conceito de acessibilidade. Na Norma NBR/9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (BRASIL, 2004, p.10), vê-se que é a possibilidade de “[...] condição de alcance para utilização com segurança e autonomia, de edificações, espaços e equipamentos urbanos”. (P2, Pré-Projeto – Fundamentação teórica).

Como é possível observar a P2 faz uma incursão semelhante à justificativa para apresentar o tema e também pauta-se em uma citação para conceituar acessibilidade. Outra fato que pode ser ressaltado nesse trecho diz respeito ao uso de termos como *buscando-se* sem concordância com o resto do período. O que parece acontecer é que a P2 tentou usar o verbo pronominal, como é comumente usado na escrita acadêmica, mas ainda não tinha domínio sobre essa estrutura. Também com relação à pontuação, a P2 faz a ruptura no período em *o conceito de acessibilidade. Na Norma*, separando assim o complemento para *acessibilidade*.

Com relação às normas para citação é possível também observar certos desvios, pois a P2 não mantém o mesmo padrão recomendado pelo manual de normas da UEPG. No trecho (40) em (BRASIL, 2004, p.10), ela usa a formatação autor, data, página. Em outros trechos, no entanto, ela varia essa formatação:

(41)

Ao falar de inclusão, Werneck (1997, pág.51) afirma que a

[...] integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização. (...) Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão. (P2, Pré-Projeto – Fundamentação teórica).

(42)

Segundo Ilru (apud Sassaki, 1997, pág.57), viver com independência quer dizer

[...] ter oportunidades para tomar decisões que afetam a própria vida, realizar atividades de própria escolha.

(...) Vida independente tem haver com autodeterminação. E com o direito e a oportunidade para seguir um determinado caminho. E significa ter a liberdade de falhar e aprender das próprias falhas, tal qual fazem as pessoas não deficientes. (P2, Pré-Projeto – Fundamentação teórica).

No trecho (41) a P2 apresenta a formatação na mesma estrutura autor, ano, página, no entanto, diferentemente do trecho (40) o qual ela apresenta a página representada pela letra *p*. no item (41) e (42) ela apresenta a sigla *pág*. Também nos trechos (41) e (42) não mantem o padrão ao usar colchetes [...] e parênteses (...) para representar corte em trechos da citação.

Mesmo com a falta de padronização é possível observar que a P2 possui certo domínio das normas para citação, um dos exemplos aparece no trecho (42) quando a participante faz o uso de citado por em *Ilru (apud Sassaki, 1997, pág.57)* de acordo com as normas acadêmicas.

A P2, assim como a P1, relatou suas percepções com a releitura do Pré-Projeto nos dias atuais.

(43)

*Se for relacionar com a minha escrita hoje, observo o **quanto podemos aprimorar o ato de escrever**, da mesma forma se eu pegar um texto hoje e olhá-lo daqui uns anos, a sensação, acredito, seria a mesma. Posso afirmar tranquilamente que, se eu fosse pegar meu trabalho para fazer uma leitura crítica hoje, colocaria muitas observações e sugestões. (P2, Entrevista 1 – Questão 2).*

Nas afirmações da P2 é possível observar que ela lida de maneira crítica com os textos já produzidos, assim tem consciência de que faria alterações devido às novas experiências pelas quais passou e que fazem com que ela possa repensar sobre o texto. Diferentemente da P1 ela não parece se angustiar com a releitura, mas vê-se em um processo, no qual a escrita pode ser aprimorada de acordo com o passar do tempo por meio das novas experiências.

A P2 também mostrou como considera sua relação com a escrita.

(44)

*Em minha opinião a escrita **não é algo fácil**, é preciso **praticar bastante para aprimorá-la**, a leitura também ajudará muito. Posso dizer que a minha relação com a escrita é razoável, **tenho que melhorar muito**. A minha maior dificuldade está na seleção das palavras e organização em geral, pois leio bastante, mas na hora de colocar as ideias no papel parece que elas somem. Não sei se isso é só comigo. Mas como disse antes, **melhorei bastante**. (P2, Entrevista 1 – Questão 3).*

A observação da *P2*, ao falar de sua melhora, pode ser relacionada, em termos de identidade, com a visão do sujeito sobre suas mudanças, ou seja, a participante, ao afirmar *melhorei*, traz subjacente no enunciado a ideia de processo pelo qual passou sua escrita. Nesse sentido de melhorar, relacionam-se também as concepções da sociedade grafocêntrica, na qual a escrita tem poder de participação nas práticas sociais, e quanto mais a domina mais o sujeito pode conseguir fazer parte destas práticas. Portanto, melhorar a escrita pode trazer ao sujeito um ajuste maior aos meios e as práticas sociais onde ele a vincula nessa forma melhorada. Dessa forma, no meio universitário o ajuste pode ser, entre outras formas, enquadrar-se às manifestações da escrita acadêmica.

6.3.3 O Projeto para o TCC

O Projeto para o TCC da *P2* propõe um estudo sobre as crenças sobre gramática no ensino de língua portuguesa manifestadas por alunos do curso de letras. Como pode ser observado no trecho retirado da justificativa de seu projeto:

(45)

Esse trabalho propõe um levantamento das crenças a respeito do papel da gramática no ensino de língua portuguesa que manifestam os alunos do curso de letras de uma universidade estadual do Paraná. Responder a esse questionamento implica uma reflexão que envolve o conhecimento sobre as abordagens relacionadas à língua(gem), ensino de Português e de Gramática. (P2, Projeto para o TCC – Justificativa).

Ao relacionar com o tema do Pré-Projeto observa-se a mudança em relação a assunto, a *P2* não manteve o tema. Além disso, nesse trecho também é possível observar um vocabulário mais desenvolvido em relação à escrita acadêmica com os usos de *implica* e *abordagens relacionadas*. Assim, aparece nesse trecho a mudança tanto em relação ao tema proposto pelo estudo, assim como o uso de termos mais desenvolvidos e frequentemente usados na escrita acadêmica.

Sobre a opção e os motivos da mudança em relação ao tema proposto a *P2* descreveu:

(46)

Mudei totalmente. Como disse, a outra disciplina que eu me identificava era a de linguística, logo, me direcionei para essa área. Eu gostaria de ter feito meu pré-projeto nessa área, não fiz porque achava que falar de acessibilidade era mais tranquilo, mas percebi que o problema não é o conteúdo (desde que você goste do que está pesquisando) e sim colocá-lo no papel. Penso que poderia ter feito algo na área de linguística tranquilamente, pois nas duas áreas é preciso muita leitura para formar uma opinião. (P2, Entrevista 1 – Questão 10).

Como se percebe, na proposta para o TCC ela mudou para a área com a qual mais se identifica. É possível também observar mudança no posicionamento em relação a trabalhar com o tema em Linguística, a qual ela achava complexa, mas agora ressalta que *poderia ter feito algo na área de linguística tranquilamente*, achava que *falar de acessibilidade era mais tranquilo*, e com o processo, os novos conhecimentos e experiências na graduação percebeu que *o conteúdo* poderia ser trabalhado, pois para ela não seria seu maior impasse. Ela diz que não é a área de estudo, mas colocar o conteúdo *no papel* que apresenta dificuldade, lembrando assim os termos de Olson (1997). Ou seja, a dificuldade que ela encontrava é com a escrita, e especificamente a acadêmica, devido ao fato de o trabalho com esse gênero requisitar estudo constante e disciplinado, para assim poder discursar sobre o tema com segurança e com base em outras leituras que devem ser referenciadas.

Conforme já mencionado, a P2 também desenvolveu projetos de IC durante a graduação, ela conta como começou:

(47)

Participo de projeto de iniciação científica desde o primeiro ano da faculdade. Tudo começou quando entrei no site da universidade e li uma chamada de abertura de inscrição para o projeto, não pensei duas vezes. Como estava gostando muito da disciplina de linguística, quis fazer algo na área, logo, foi falar com a professora que dava essa disciplina. Ela pediu para eu pensar num tema e marcamos um encontro para conversar a respeito, assim, chegamos a um consenso de um tema e fizemos a proposta para enviar. Isso aconteceu no final do primeiro semestre e, como eu ouvia alguns alunos comentarem de eventos e pesquisa, despertou em mim a vontade de estar inserida nesse meio, até porque acreditava que os professores olhavam com outros olhos os alunos que estavam inseridos em projetos. Mas nenhum professor em sala comentava a respeito disso, não se via divulgação por parte deles, tanto que quando li no site faltavam apenas três dias para acabar o prazo. Meu maior objetivo na entrada do projeto foi para construir currículo mesmo. (P2, Entrevista 1 – Questão 16).

No relato da P2 ela mostra que procurou em meio a comunidade acadêmica meios para conseguir desenvolver seu projeto de IC isso devido à curiosidade sobre *eventos e pesquisa* e por acreditar ser mais valorizada pelos professores. Ou seja, ela

optou em seus interesses em atender também aos interesses do meio institucional, no caso, citado por ela aos *professores*. Ao mesmo tempo, é possível observar que a *vontade de estar inserida nesse meio* não advém somente da valorização que o desenvolvimento de projetos de IC poderia trazer a ela dentro do espaço institucional da universidade, mas também de um interesse individual no qual o *maior objetivo foi para construir um currículo*. Nesse sentido, há ações das políticas agindo de forma interdependente de modo performativo nas intenções e decisões da *P2*, pois ela exerce-as para atingir objetivos que vão além disso criando assim um modo de atender as expectativas que acha que o meio universitário, no caso os professores, valorizaram e ao mesmo tempo usando isso como alavanca para a qualificação profissional.

Outro ponto que pode ser observado no trecho (47) está relacionado à escolha da área de estudo por meio do gosto pela disciplina. Assim, como no trecho (46) em que a *P2* relata que se identificava com linguística, no (47) ela diz que gosta. Essas duas palavras, identificar e gostar, podem mostrar a necessidade que o sujeito possui de identificação, de achar um ponto de apoio, e assim identificar a si mesmo no mundo.

O tema de seu projeto de IC está também relacionado ao tema do Projeto para o TCC:

(48)

*Trata sobre crenças, gramática e ensino de língua portuguesa. Entrevisto alunos de primeiro e quarto ano a respeito dos temas acima e depois analiso as respostas de cada para depois compará-las. Também procuro **identificar que concepção eles carregam** consigo e como isso pode influenciar, no futuro, as suas atitudes. Por fim, **participo de eventos nos quais tenho que mandar resumos, trabalhos, etc., para divulgar os resultados**. (P2, Entrevista 1 – Questão 17).*

Assim como no trecho (45) retirado da justificativa do Projeto para o TCC, no trecho (48) a *P2* disserta sobre o mesmo assunto como proposta para ambos os projetos. Ou seja, assim como a *P1*, ela deu continuidade em seus estudos de IC par ao TCC, continuando seus estudos em um processo. Além de delinear o tema a *P2* também ressalta a *participação em eventos* para os quais precisa enviar publicações para *divulgar os resultados*. Essa colocação mostra, portanto, que a participante ao se propor desenvolver projeto de IC teria requisitos acadêmicos, tais como eventos e publicações, a atender e ela performativamente alcança esses requisitos.

Com relação à organização da estrutura do Projeto para o TCC a *P2* mantém algumas semelhanças em relação ao Pré-Projeto e diferentemente da *P1* não faz uso da

mesma estrutura de projetos de IC enviados ao CNPq. Assim, ela organiza-o em: capa, introdução, objetivos, metodologia, fundamentação teórica e referências. Nesse sentido, é possível observar que ela manteve a mesma ordem em relação à fundamentação teórica e novamente não consta no trabalho o cronograma. No entanto, ela apresenta a capa na primeira página.

A partir de observação do conteúdo do projeto na justificativa, mesmo que distante da fundamentação teórica, em termos de organização, ela faz o uso de referencial teórico nesse item do projeto para embasar seu posicionamento.

(49)

O ensino de Português, especificando-se o de Gramática, constitui uma temática que pode ser investigada por diferentes caminhos. A escolha de um caminho está ancorada fundamentalmente nas razões do pesquisador e este sabe que para delineá-lo é preciso ter um ponto de partida. Neves (2003) ressalta que há espaço para o estudo da língua padrão na escola, mas adverte que professor, ao ensinar os conteúdos gramaticais, necessita partir do uso para a norma e não da norma para o uso, como ocorre em boa parte das escolas. Para tanto, a autora chama a atenção para uma prática de sala de aula que tenha como centralidade o funcionamento da linguagem. (P2, Projeto para o TCC – Justificativa).

Quanto aos objetivos, ela os organiza sem subdivisão em gerais e específicos como fez no Pré-Projeto, no entanto, o modo como os propõe diferencia-se:

(50)

- **Analisar** as crenças que os alunos de letras manifestam sobre gramática no ensino de língua;
- **Analisar** as diferentes concepções de gramática que manifestam os alunos de letras;
- **Observar se** houve uma mudança nas crenças sobre gramática dos alunos;
- **Observar** o papel da formação desses alunos no que diz respeito a uma possível mudança nas crenças sobre gramática. (P2, Projeto para o TCC – Objetivos).

A P2 faz uso dos verbos *analisar* e *observar*, verbos que, por sua natureza semântica, demonstram a ideia de investigação, de olhar sobre o objeto pesquisado, além disso, ela usa a conjunção condicional *se* mostrando assim a hipótese e não a afirmação de que há mudanças *nas crenças sobre gramática*.

Na metodologia é possível observar o processo e desenvolvimento teórico, pois ela faz a descrição de como a pesquisa será realizada e ao mesmo tempo faz referências a autores que falam sobre o tipo, o método e os instrumentos de pesquisa.

(51)

Optou-se por entrevista e não por questionário pelo motivo de que a aplicação deste não refletiria exatamente a crença do aluno; para Dufva (2003) apud Barcelos e Abrahão (2006: 21), “as afirmativas dos questionários não são crenças em si, mas apenas uma possível formulação das crenças”, desse modo, não revela o que os informantes acreditam de fato. P2, Projeto para o TCC – Metodologia).

(52)

Dessa forma, esse estudo se dará a partir de consulta de literaturas correspondentes ao que se irá discutir nesse trabalho; da coleta e transcrição dos dados; compreensão e caracterização dos mesmos. (P2, Projeto para o TCC – Metodologia).

Nos trechos acima é possível observar primeiramente o uso de teóricos para justificar a escolha da entrevista como instrumento para a coleta de dados e no trecho (52) a explicação do processo de pelo qual se desenvolverá a pesquisa.

Com relação à formatação das citações observa-se, assim como no Pré-Projeto a falta de padronização.

(53)

Para as autoras (2008: p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (P2, Projeto para o TCC – Metodologia).

(54)

Desprezá-la seria como tirar um bem muito valioso, pois é através da comunicação que vivemos em sociedade e, “como vivemos em sociedade, ela, além de útil e vantajosa, é necessária à nossa existência” (TERRA, 1997, p. 9). (P2, Projeto para o TCC – Fundamentação teórica).

Há diferentes formas de apresentação das citações. No trecho (51), em Dufva (2003) apud Barcelos e Abrahão (2006: 21), a P2 apresenta a formatação com a página representada por dois pontos. No trecho (53), em para as autoras (2008: p. 34), a letra p. representa a página, no entanto, os dois pontos são mantidos. E no trecho (54), em (TERRA, 1997, p. 9), há a representação da página pela letra p., a qual, de acordo com o livro de normas da UEPG seria a adequada, e, portanto, a que deveria ser usada como padrão em toda a extensão do texto.

Com a análise da Proposta para o TCC e a comparação com o Pré-Projeto é possível observar algumas mudanças, principalmente em relação ao tema e ao domínio do assunto. No entanto, há ainda algumas variações em relação à formatação do texto de acordo com as normas acadêmica, fato esse que será também observado na análise do TCC.

6.3.4 O TCC

No TCC a *P2* procurou desenvolver a proposta do Projeto para o TCC, assim o assunto manteve-se o mesmo, com pode-se observar no trecho abaixo retirado do resumo de seu TCC.

(55)

Esta pesquisa diz respeito a um levantamento das crenças que duas alunas do curso de Letras/Inglês manifestam sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. Para a realização desse trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica. As participantes dessa pesquisa foram entrevistadas de acordo com roteiros de entrevista que continham questões que relacionavam gramática e metodologia de ensino de Língua Portuguesa, num período de três anos. Procurou-se estudar crenças, pois o seu estudo vem ganhando destaque nos últimos anos no Brasil e no exterior, já que no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, acredita-se que as crenças dos professores podem influenciar esse processo, uma vez que elas são manifestadas por meio das opiniões e atitudes dos docentes, as quais se baseiam nas suas verdades e experiências de vida (BARCELOS, 2006). (P2, TCC – Introdução).

Nesse trecho do resumo percebe-se que o trabalho da *P2* foi desenvolvido durante *três anos*, o que mostra o processo pelo qual a pesquisa passou e o acompanhamento que a *P2* fez com relação as suas participantes de pesquisa. Com isso, observando que o tema do TCC é o mesmo que ela desenvolveu no projeto de IC, é possível verificar que esse período de desenvolvimento da pesquisa durante três anos pode ter advindo da pesquisa que ela realizou na IC, portanto, o desenvolvimento de projetos pode ter contribuído para a produção do TCC.

A *P2* também relata sobre a contribuição do desenvolvimento do projeto de IC para sua formação e para o TCC.

(56)

Contribui muito, até porque pretendo fazer mestrado na área e isso está me ajudando bastante. Nesse projeto tive a oportunidade de esclarecer muitas dúvidas que eu carregava e aprimorar o meu conhecimento; em paralelo a isso, as leituras que fiz durante o meu projeto estão contribuindo na formação do meu TCC. (P2, Entrevista 1 – Questão 18).

Ela reafirma seu objetivo maior ao desenvolver projeto de IC em relação a formação profissional, pois pretende *fazer mestrado na área*. Além disso, mostra que as

leituras que realizou para a IC contribuíram para o TCC, no entanto, no resumo é possível observar que não somente as leituras, mas também o *corpus* de sua pesquisa por meio da coleta e análise de dados são também advindos da IC.

Com relação à estrutura do TCC a P2 organizou-o de acordo com a sequência e os itens sugeridos pelo manual de normatização da UEPG, assim apresenta-o em: capa, folha de rosto, ficha de avaliação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, lista de quadros, lista de símbolos utilizados em transcrições e o corpo do texto organizado em capítulos como pode ser observado abaixo no sumário:

QUADRO 8 – Sumário Participante 2

SUMARIO		
Capítulo 1	Introdução	10
1.1	Justificativa	10
1.2	Objetivo	12
1.3	Estrutura da monografia	12
Capítulo 2	Fundamentação Teórica	14
2.1	O percurso da Gramática Tradicional	14
2.1.1	Concepções de linguagem	17
2.1.2	Concepção de gramática	19
2.1.3	O objetivo do ensino da gramática	23
2.1.4	A crise no ensino da língua no Brasil	25
2.2	Crenças: breve histórico	27
2.2.1	Conceito de crenças	30
2.2.2	Natureza das crenças	33
Capítulo 3	Materiais e métodos	36
3.1	Pesquisa qualitativa	36
3.1.1	Elementos de uma pesquisa qualitativa	36
3.1.2	Elementos de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica	38
3.2	Instrumento de pesquisa	39
3.3	Elaboração dos roteiros de entrevista	40
3.4	Seleção dos participantes	41
3.5	Perfil dos informantes	41
Capítulo 4	Resultados	43
4.1	Análise e reflexão sobre os dados	43
4.1.1	Patrícia	43
4.1.2	O ensino de LP e melhor na escola particular	44
4.1.3	Gramática são regras a serem seguidas que não são	46
4.1.4	Gramática são regras para falar e escrever bem	47
4.1.5	Saber "Gramática" não é suficiente para falar e escrever bem	49
4.1.6	O ensino de gramática deveria ser realizado a partir de (p) textos	51
4.2	Clara	53
4.2.1	O ensino de LP foi bom, mesmo sendo um ensino tradicional	53
4.2.2	Gramática e um conjunto de regras	55
4.2.3	Saber "Gramática" serve para falar e escrever bem	57
4.2.4	Não é preciso conhecer as regras (nomenclatura) da língua para falar e escrever bem	61
4.2.5	Os textos utilizados nas aulas de gramática devem servir para que se extraiam deles as regras gramaticais da língua	63
4.3	Discussão	64
Capítulo 5	Considerações Finais	68
Referências		71
Apêndices	Roteiros das entrevistas	77

Fonte: P2

No quadro acima a opção pela organização feita pela P2 foi em capítulos. Para isso, ela fez um capítulo introdutório composto por justificativa, objetivos e a contextualização da divisão do texto; no segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica elegida para seu estudo; no terceiro faz a descrição metodológica da pesquisa; no quarto apresenta e discute os resultados e por fim no quinto conclui o texto.

A P2 apresenta sua justificativa para a forma como organizou o texto:

(57)

*Eu achei que organizando da maneira que eu fiz ficaria **mais fácil** para eu **organizar** as minhas ideias, mais didático, por exemplo. Além disso, minha **orientadora** achou que estava bom do jeito que organizei e como eu abordaria a discussão, logo, resolvi que ficaria daquela forma mesmo. Quanto à ordem dos tópicos, **elenquei, com o aval da minha orientadora**, o mais importante para falar por primeiro e para não ficar muito bagunçado o meu TCC na hora da discussão, isso claro, mantendo coerência na ordem dos tópicos abordados. (P2, Entrevista 2 – Questão 11).*

Percebe-se no relato da P2 primeiramente a escolha pela apresentação estrutural a partir da organização, no entanto, assim como na P1, há a papel do orientador, exercendo o papel do meio institucional, para validar essa escolha de apresentação do texto.

No capítulo metodológico do TCC, como já havia apresentado uma descrição de como seria o aporte metodológico no Projeto para o TCC, a P2 faz a apresentação minuciosa dos materiais e métodos utilizados descrevendo também como estes foram utilizados em sua investigação, apresentando também detalhadamente como foram escolhidos e o perfil de suas participantes.

Com relação aos resultados ela apresenta a análise pautada nas respostas das participantes para partir para discussão sobre as crenças que foram percebidas. Por fim, discute as crenças que cada uma das participantes de sua pesquisa apresentaram procurando contrastá-las.

Na composição do texto é possível perceber a preocupação da P2 em situar o leitor sobre as concepções e perspectivas que está abordando. Para isso, ela insere notas de rodapé explicativas. Um dos exemplos é quando ela explica, em nota de rodapé, qual concepção de gramática está se relacionando:

(58)

A expressão “gramática”, entre aspas, será utilizada nesse trabalho sempre que ela não tenha sido especificada previamente (como Gramática Normativa, Gramática Descritiva, Gramática Histórica, Gramática Comparativa etc.) para que se pudesse observar que sentido os participantes da pesquisa atribuiriam a essa noção. (P2, TCC – Capítulo 1, Justificativa).

Em relação à formatação para apresentação das citações, assim como no Pré-Projeto e no Projeto para o TCC, a P2 apresenta variações referentes à falta de padronização. O trecho (59), abaixo, exemplifica um deles, no qual ela faz a citação

literal, marcada pelas aspas, no entanto, não segue as normas ao deixar de colocar a página:

(59)

No segundo período, o dos estoicos, considerava-se que “os estudos linguísticos eram parte da filosofia” (LOBATO, 1986). (P2, Capítulo 2, Fundamentação teórica).

(60)

Segundo Antunes (2003) valoriza-se um “[...] ensino de uma gramática voltad[o] para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos ‘nomes’ das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos) [...]”.(P2, TCC – Capítulo 1, Justificativa).

No trecho (60) novamente aparece a citação literal, marcada pelas aspas, sem constar como referência a página de onde foi retirada. Além disso, há o uso dos colchetes para representar a supressão de partes do texto citado. Nos trechos abaixo há variação também nessa formatação:

(61)

Travaglia (1997, p. 21) ressalta que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.” (P2, TCC - Capítulo 2, Fundamentação teórica).

(62)

Já Silva (2007) salienta que o conceito de crenças, na Linguística Aplicada (LA), assumiu outro significado, passando a se referir a “uma disposição para a ação; [que] pode transformar-se em regras de comportamento (...). São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor” (BANDEIRA, 2003, p. 65 apud Silva, 2007, p. 237). (P2, TCC – Capítulo 2, Fundamentação teórica).

É possível perceber no trecho (61) o uso de parênteses para suprimir partes da citação e no trecho (62) há a mistura, pois a P2 usa os parênteses para suprimir partes da citação e no mesmo período colchetes para acrescentar termos seus na citação.

Com relação à escrita e ao uso de vocabulários percebe-se no TCC da P2, em comparação com os dois textos anteriores, o uso de termos modalizadores, os quais, nesse caso, a P2 parece usar como recurso para não fazer afirmações enfáticas em sua análise de dados.

(63)

*Essa mudança de opinião se deve, talvez, a alguma observação que a participante **tenha feito** em alguma escola (por conta da disciplina de Prática Articuladora realizada na primeira série do curso, por exemplo) ou a partir de discussões realizadas nas disciplinas teóricas. As duas coisas **podem ter** contribuído para que a participante refletisse melhor sobre a sua resposta. (P2, TCC – Capítulo 4, Resultados).*

No trecho (63) ela faz uso dos termos *talvez*, *tenha feito* e *podem ter*, para não afirmar enfaticamente seu entendimento sobre os dados e assim permitir uma reflexão mais ponderada sobre o assunto. Esse tipo de modalização pode ser comumente encontrado em textos acadêmicos, pois o produtor muitas vezes faz uso desse recurso para manter a imparcialidade requisitada na pesquisa acadêmica. Cabe lembrar que nesse caso os modalizadores acima citados tem a função de ponderar, mas há usos de modalizadores com função de enfatizar ou até mesmo colocar explicitamente a posição do produtor do texto como, por exemplo, *é claro*, *certamente*, dentre outros.

(64)

*Sendo assim, **poder-se-ia considerar** que houve mudança em suas crenças, além disso, conforme Freeman (1989 apud Barcelos, 2007), mudança pode significar consciência do que deve ser feito, e não alteração em si, logo, nas crenças de Patrícia, talvez **houvesse** conscientizações, novas maneiras de refletir sobre o ensino, justamente pela influência do contexto em que se encontra. No entanto, **para afirmar se houve ou não mudança de crença necessitaria investigar a sua prática de ensino futuramente e observar como as crenças manifestam-se em situações reais de ensino-aprendizagem.** (P2, TCC – Capítulo 4, Resultados).*

Do mesmo modo, no trecho (64) a P2 usa esse recurso com os termos *poder-se-ia considerar* e *talvez houvesse*. Além disso, na última frase ela justifica não afirmar enfaticamente seu posicionamento sobre os dados devido à necessidade de uma investigação maior sobre o assunto. Nesse caso, ela faz o uso de outro recurso da explicação para sustentar a imparcialidade no texto acadêmico.

Cabe observar, em comparação com a análise do TCC da P1, também os usos verbais que a P2 usa no TCC. Ela também realiza a variação nos usos dos verbos no impessoal e na terceira pessoa do plural, a qual aparece mais marcadamente no capítulo 1, referente à explicação sobre a estrutura da monografia e no capítulo 5 referente às considerações finais. Conforme é possível atentar nos trechos abaixo:

(65)

*O capítulo 1 **refere-se** à introdução em que serão apresentadas as justificativas e os objetivos do trabalho.*

*No capítulo 2, **apresentar-se-á** a fundamentação teórica, dividida em oito subseções que mostram um breve aporte teórico do percurso da gramática tradicional; as concepções de linguagem e gramática presentes no ensino de língua portuguesa; os objetivos de ensino de gramática; e a crise no ensino da língua no Brasil. No mesmo capítulo, **abordamos** um breve estudo sobre crenças, em que apontamos alguns conceitos, a sua natureza e, de forma sucinta, **ressaltamos** a sua influência no processo ensino/aprendizagem.*

*No capítulo 3, **abordaremos** a metodologia da pesquisa, considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa, **explicitamos** a seleção e perfil das participantes, a elaboração do roteiro de perguntas bem como o instrumento para a coleta dos dados.*

*No capítulo 4, **descreveremos** e interpretamos os dados coletados. Neste momento **procuramos** discutir a visão das professoras em formação referente à gramática, suas concepções e crenças.*

*Por fim, no capítulo 5 **encontrar-se-ão** as considerações finais, em que **apontamos** as conclusões que esse trabalho **levantou**. (P2, TCC, Capítulo 1, Estrutura da monografia).*

Nos termos em destaque no trecho há o uso do verbo no impessoal como em *refere-se*, na primeira pessoal do plural no presente do indicativo em *abordamos*, *ressaltamos*, *explicitamos*, *procuramos* e *apontamos*, no futuro em *apresentar-se-á*, *abordaremos*, *descreveremos* e *encontrar-se-ão*, além disso, há também uma ocorrência do verbo no pretérito perfeito em *levantou*, nesse caso, com objetivo definido de falar dos resultados. É possível perceber que a participante varia o uso dos tempos e pessoas verbais ao apresentar a descrição dos capítulos.

Ocorrências semelhantes acontecem também nas considerações finais de seu TCC:

(66)

*Para a execução deste trabalho **atentou-se** em fazer um levantamento teórico para entender o que os teóricos discutem em relação ao ensino de gramática, metodologia de ensino em língua e portuguesa, bem como verificar os estudos em torno das crenças referentes ao ensino/aprendizagem de língua. (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).*

(67)

*Por meio da realização deste trabalho **percebeu-se** que não são poucas as críticas referentes ao ensino de gramática, por essa razão é que se instaura há décadas uma discussão sobre as melhorias necessárias ao ensino de língua no Brasil, já que o ensino de gramática continua respaldando-se em modelos tradicionais (TRAVAGLIA, 1997). (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).*

(68)

*A partir dos resultados obtidos, **observou-se** uma similaridade na forma de pensar das participantes sobre o ensino de língua portuguesa. (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).*

(69)

***Espera-se** que a pesquisa em questão possa contribuir para uma atenção maior referente ao ensino dos conteúdos gramaticais, bem como no sentido de orientar para futuras reflexões sobre como professores e futuros professores devam direcionar o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, levando-os a uma reflexão sobre seus papéis e suas atitudes diante do processo de ensino-aprendizado. **Esperamos** também que a partir desse trabalho, outros estudos sejam realizados sobre este assunto.* (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).

Nos trechos (66), (67) e (68) a P2 manteve o uso do impessoal e o tempo passado nos verbos em destaque, já no trecho (69), o qual é o parágrafo final das considerações ela apresenta o verbo *espera-se* no impessoal do presente do indicativo e na frase final usa o mesmo verbo, mas conjugando-o na primeira pessoa do plural.

Ao ser questionado sobre o uso do impessoal a P2 explica o uso:

(70)

*Na verdade, não foi escolha, foi de tanto **ouvir as orientações de professores dizendo que “não podemos usar o verbo em 1ª pessoa”, “que temos que ser neutros, na escrita científica”, etc; logo, li muitos textos dessa forma também, como o verbo no impessoal e por influência, vamos dizer, acabei usando. Mas hoje percebo que **há momentos na escrita que podemos usar em 1ª pessoa**, por exemplo, no meu TCC, quando falo das participantes, em alguns momentos tive que usar o verbo na 1ª pessoa, pois não teria como ser impessoal, já que fui eu quem as entrevistou.*** (P2, Entrevista 2 – Questão 9).

No relato da P2 percebe-se a influência do meio universitário, por meio do orientador, no encaminhamento das especificidades da escrita acadêmica, no caso acima, na restrição do uso da primeira pessoa. No entanto, é possível observar que a participantes percebeu que atualmente há momentos em que o produtor do texto acadêmico pode usar a primeira pessoa sem que perca a neutralidade, considerada necessária nesse texto, entretanto a justificativa para o uso da primeira pessoa não é sólida, pois é possível referir-se no texto a algo que o próprio autor fez sem utilizar necessariamente a primeira pessoa.

A partir da visão do TCC com um todo, foi possível observar que as maiores ocorrências em relação à variação em tempo, modo e pessoas verbais ocorre na parte introdutória do texto e nas partes finais. Parece, assim, haver essa variação devido à nessas partes, principalmente nas considerações finais, a P2 precisar colocar seus posicionamentos mais marcados no texto. Assim, há a variação na tentativa de mostrar suas posições e ao mesmo tempo manter a impessoalidade e imparcialidade, requisitados pelo texto acadêmico.

Por fim, cabe ressaltar a maneira como a *P2* apresentou as considerações finais em seu texto procurando cumprir com os requisitos do discurso do texto acadêmico. Nos primeiros parágrafos, como pode ser observado nos trechos (66), (67) e (68) ela relata quais foram os focos de estudos ressaltando as opções pela discussão teórica, nos trechos (66) e (67), disserta o que foi possível observar a partir do estudo teórico e dos resultados alcançados com a pesquisa, no trecho (67).

(71)

Partindo dessa problemática, o objetivo dessa pesquisa foi verificar as crenças que duas alunas do curso Letras manifestam sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).

(72)

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do tal estudo se baseou num estudo qualitativo de base etnográfica, utilizando como instrumento a entrevista. Para o desenvolvimento do trabalho procurou-se fazer um estudo longitudinal a fim de compreender se as crenças dessas professoras em formação se alternavam ou se mantinham entre um período e outro. (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).

(73)

*Por fim, com base neste estudo, novamente ressaltase **que as conclusões evidenciadas a partir dos dados coletados não se esgotam nesta investigação.** Na verdade, elas **oferecem abertura para outras interpretações, diferentes das expostas.** Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa promover uma compreensão, sobretudo, do importante papel do estudo das crenças no processo de formação de professores de línguas. (P2, TCC, Capítulo 5, Considerações finais).*

Nos trechos acima, primeiramente a *P2* retoma os objetivos da pesquisa, trecho (71), a seguir a metodologia, no trecho (72) e no trecho (73) justifica as possíveis falhas ressaltando que a investigação que apresenta no TCC não esgota a investigação dos dados coletados em sua pesquisa. Por fim, no trecho (68) apresentado acima, a *P2* conclui seu trabalho ressaltando suas expectativas com relação à produção do TCC

A partir da análise e discussão dos trechos selecionados dos três textos que compõem o *corpus* documental da *P2* foi possível formar o quadro abaixo como forma de exemplificar as características e contrastes dos textos.

QUADRO 9 - Textos P2: Características e Contrastes

Pré- Projeto	Projeto para o TCC	TCC
Assunto: acessibilidade.	Assunto: crenças sobre a gramática no ensino de língua portuguesa.	Assunto: crenças sobre a gramática no ensino de língua portuguesa.
Área de estudo: educação.	Área de estudo: linguística.	Área de estudo: linguística.
Capa, folha de rosto nas folhas finais e sumário.	Capa na página inicial.	Capa, folha de rosto e outros elementos pré-textuais de acordo com a normatização da UEPG.
Fundamentação teórica nos itens finais.	Fundamentação teórica nos itens finais.	Fundamentação teórica em capítulo específico anterior aos resultados e a metodologia.
Não consta cronograma.	Não consta cronograma.	Não há necessidade de cronograma.
Assunto organizado de acordo com os tópicos (justificativa, objetivos, etc.).	Assunto organizado de acordo com os tópicos (justificativa, objetivos, etc.).	Assunto organizado em capítulos. Capítulo 1 introdutório, Capítulo 2 fundamentação teórica, Capítulo 3 resultados e Capítulo 5 considerações finais.
Justificativa com informações enfáticas, uso do verbo ser.	Uso de referencial teórico para embasar seu posicionamento.	Uso com certo domínio de referencial teórico para embasar posicionamentos.
Objetivos com posicionamento que já sabe que o problema existe, parte de posicionamentos seus.	Objetivos com uso de verbos com natureza semântica que demonstram ideia de investigação, olhar sobre o objeto pesquisado, uso do condicional se.	Objetivos com uso de verbos com ideia de investigação. Apresentado em texto descritivo.

	Apresentação em tópicos.	
Conhecimento de fundamentos metodológicos, sem referencial teórico.	Metodologia com desenvolvimento teórico.	No capítulo metodológico há descrição minuciosa de materiais e métodos utilizados de acordo com o processo de investigação e aporte teórico. Descrição da escolha e perfil das participantes
Na metodologia uso de termos técnicos para descrever as etapas de investigação.	Descrição de etapas com embasamento teórico.	Discussão dos resultados pautada na análise de dados das participantes.
Na fundamentação teórica usa citação teórica para conceituar acessibilidade.		Notas de rodapé para apresentar concepções e perspectivas abordadas.
Desvio de pontuação com relação a complemento nominal.		Variação no uso de tempos, modos e pessoas verbais principalmente no capítulo introdutório e considerações finais.
Desvios nas normas de citação.	Desvio nas normas de citação, falta de padronização.	Falta de padronização em relação às citações.
Poucos usos de termos da escrita acadêmica.	Maior domínio sobre o assunto tratado.	Uso de modalizadores e explicações como recurso para demonstrar imparcialidade na análise de dados.
Esforço em atender normas de citação e referências.	Ainda possui desvios em relação à formatação de acordo com as normas.	Atendimento da maioria das normas da formatação de trabalhos acadêmicos com alguns desvios nas

		citações.
Apresentação de conteúdo de acordo com a escrita de projetos acadêmicos.	Participação em projetos de IC, os quais subsidiaram a proposta do projeto.	Participação em projetos de IC, os quais subsidiaram a produção do TCC.
		Processo de investigação referente a 3 anos, resultado da IC.

Fonte: Autora.

6.4 PARTICIPANTES E MEIO ACADÊMICO: a relação dialética

Nesse item procuro apresentar uma discussão do grupo de discussão realizado com as participantes no decorrer da pesquisa e o momento da defesa do TCC para a banca de professores.

O intuito com a discussão desses dados tanto das acadêmicas no grupo de discussão, quanto dos professores que fizeram parte da banca, aqui entendidos, nessa etapa da defesa do TCC, como representantes do meio acadêmico, é analisar como os discursos presentes nesses dois momentos podem ser relacionados às características e contrastes que foram observados na análise documental desta pesquisa, ou seja, na análise dos textos acadêmicos selecionados para o *corpus* da pesquisa.

6.4.1 O Grupo de Discussão

O grupo de discussão, conforme mencionado no capítulo metodológico, consistiu na quinta etapa desta pesquisa. Nesse momento da pesquisa foi possível não apenas verificar os posicionamentos das participantes a partir das observações e das entrevistas, mas também considerar como elas apresentam discursivamente seus posicionamentos em um momento de (inter)ação em grupo para discutir o assunto. Cabe ressaltar, que o grupo de discussão foi realizado com as quatro participantes iniciais na pesquisa. No entanto, não cabe neste momento retratar os dados das demais participantes, portanto, apresento somente a discussão sobre as observações no discurso da *P1* e da *P2*.

Na realização do grupo de discussão procurei me colocar também como pesquisadora participante do grupo. Desse modo, considerei minhas percepções do processo de formação acadêmica e os motivos que fizeram com que delineasse a proposta da pesquisa. Com isso, foi possível mostrar às participantes que assim como elas passei pelo processo de inserção nas práticas sociais acadêmicas e da mesma forma senti necessidade de procurar subsídios que contribuíssem para as produções do texto acadêmico.

Além disso, ressaltai minha mudança em relação ao tema e linha de pesquisa, primeiramente na IC, na qual mudei de tema em relação ao Pré-Projeto, depois com a mudança de tema e linha de pesquisa também na IC, por meio da mudança de orientação, linha e tema pelo qual formulei meu Projeto para o TCC e TCC. Por fim, com a entrada no mestrado houve novamente mudança de orientação e consequentemente de tema e linha de pesquisa. Assim, procurei mostrar o meu processo em relação à escrita acadêmica, que até aquele momento havia passado por várias alterações e adequações como forma de enquadramento às novas circunstâncias e exigências específicas do ambiente.

Assim, a *P1* e *P2* expuseram que conseguiram notar o processo de sua escrita em direção à escrita acadêmica a partir do momento em que começaram a IC, pois alunos que desenvolvem pesquisa na graduação treinam a escrita acadêmica. A *P1* fala que antes da IC provavelmente esse processo já existisse, no entanto, ela começou a notar apenas a partir disso. Para *P2* as refações de textos além da IC foram importantes para esse processo, pois antes de fazer parte da comunidade universitária não tinha esse hábito, na escola quando recebiam o texto com correções apenas observavam-nas e guardavam o texto.

Para a *P1*, na universidade as primeiras ocorrências em que precisou refazer seus textos foram frustrantes, pois no primeiro momento sentia-se mal, mas notou que isso faz parte da mudança em relação às produções de textos, pois há um processo necessário para entender que o texto não é um todo finalizado. Enfatizou que ele é uma construção.

Sobre as necessidades em relação ao comportamento no meio acadêmico a *P2* relatou que na universidade se polia para falar, pois para ela o ambiente do curso de Letras implica essa cobrança, principalmente em relação ao uso das palavras. Nesse sentido, percebe-se o uso das palavras como forma de ação no meio e nas práticas sociais do espaço acadêmico. Assim, os atos da fala efetivados nas práticas linguísticas

da *P2* na universidade parecem ser regidos pelas circunstâncias e pelo contexto, que resultam nas ações da participante ao se manifestar nessas práticas sociais por meio da linguagem.

Com relação à forma como usa a linguagem no ambiente acadêmico, a *P1* diz que devido ao fato de cursar Letras sente que necessita chegar o mais próximo possível de uma boa fala e de uma boa escrita. A participante, no entanto, relata que tem a personalidade descontraída o que, no espaço universitário, a prejudica. Como exemplo, ela conta que em apresentação de trabalhos orais ela usa fichas escritas como forma de reger seu modo de falar, pois considera que sua linguagem formal ainda é muito informal para os padrões acadêmicos. Percebe-se na *P1* a necessidade de adaptação ao ambiente de acordo com as normas e o uso de fichas como mais uma estratégia de adaptação, pois para ela esse ambiente exige mais formalidade. Assim, os usos de especificidades na norma, no conteúdo e no vocabulário são parte dos atos perlocucionários pelos quais a performatividade pode ser retratada nos usos linguísticos da participante nesse ambiente.

Durante o grupo de discussão, a partir da questão da formalidade e da ressalva da *P1* em relação a sua personalidade descontraída, o grupo discutiu as diferenças em relação à personalidade e com isso ao modo como as pessoas interagem nos ambientes. Para a *P1* a interação é algo pessoal, devido a cada um possuir um histórico da vida diferente. Para ela, no ambiente acadêmico o maior desafio é se adaptar ao meio e ao mesmo tempo manter esse histórico individual, ou seja, é ponderar entre o adaptar e o manter.

Desse modo, percebe-se que unir interesses a padrões sociais, no caso padrões acadêmicos, e fazer escolhas conciliáveis. No entanto, às vezes pode não ser possível ou o sujeito optar por não fazer as concessões, não conseguir equacionar, haja vista que escolhas podem trazer desdobramentos imprevisíveis.

Durante a discussão todo o grupo concordou que manter a todo preço esse histórico individual e mostrar que é diferente pode não ser bom, devido à exclusão que pode ocorrer no ambiente e nas práticas sociais, e ao fato de que as pessoas não fazem tudo o que querem em qualquer circunstância.

Com a discussão apresentada em relação ao grupo de discussão é possível perceber que a *P1* e a *P2* tem consciência das convenções existentes no ambiente, e como acadêmicas que desenvolveram IC optaram em buscar essa adaptação às convenções. Isso poder ser observado também nas especificidades e na evolução do

processo de escrita em seus textos analisados e do mesmo modo na maneira mais formal pela qual elas relatam usar a linguagem no meio acadêmico.

6.4.2 A Defesa do TCC

Na comunidade acadêmica, o momento da defesa do TCC é marcante como finalização do processo de graduação e também como forma de o aluno demonstrar seus conhecimentos adquiridos nesse processo. Devido a isso, há em torno desse momento, primeiramente a preparação do texto escrito de acordo com as normas acadêmicas, o qual por alguns alunos é realizado no decorrer do último ano de graduação e por outros é um processo desenvolvido durante a graduação. Muitas vezes, a partir do momento que começam a desenvolver projetos relacionados à pesquisa acadêmica, com é o caso das participantes dessa pesquisa, as quais usaram os projetos de IC como subsídio para o desenvolvimento do TCC. Além disso, a *PI*, em específico iniciou seus estudos sobre o assunto que defendeu em seu TCC desde a entrada na universidade. E ainda mais além, pode-se dizer que ela trouxe esse assunto de suas experiências anteriores.

Assim, essa pesquisa mesmo com a impossibilidade de acompanhar as participantes no decorrer dos quatro anos da graduação, devido aos estudos no mestrado serem desenvolvidos em dois anos e a graduação em quatro, procurou, a partir da análise dos textos, acompanhar e analisar parte do processo de escrita acadêmica.

Justifico o acompanhamento da apresentação e defesa do TCC, por considerar esse um momento de coroação para o acadêmico licenciado, no qual com os apontamentos da banca é possível observar se há a validação (ou não) do texto escrito pelo graduando como umas das formas de finalizar o processo de formação acadêmica.

Considero que esse é um momento singular de cada uma das participantes, pois são as suas opções em relação ao tema e teoria e são as suas características identitárias que aparecem manifestadas na escrita do TCC. Assim, nos tópicos a seguir procuro dissertar sobre a apresentação do TCC de cada uma.

6.4.2.1 *PI*

Na apresentação oral de seu TCC, a *PI* procurou seguir o esquema para trabalhos acadêmicos semelhantes às apresentações em eventos da área. Para isso, organizou-se começando com os objetivos, as questões de pesquisa, a justificativa, a teoria utilizada em seu estudo para chegar à discussão do *corpus*. Após essa etapa a participante retornou para sua discussão teórica procurando relaciona-la as análises. Por fim, fez a finalização com as considerações finais.

Assim, foi possível perceber que a *PI* fez sua defesa do TCC seguindo e procurando demonstrar pontos importantes que foram relatados no texto escrito.

Como relatado pela participante no grupo de discussão, durante a apresentação ela utilizou anotações em fichas escrita as quais usou como suporte para sua fala, fazendo também leitura das anotações.

Com a finalização houve então a interposição da banca sobre o trabalho. A primeira professora começou relatando que conhece a trajetória da graduanda na academia, assim, diz que percebeu no trabalho da *PI* o planejamento e a estrutura bem organizada, o planejamento teórico respaldado. Assim, elogiou ressaltando que aprendeu muito com a leitura do texto. Como sugestões, fez apenas alguns comentários relacionados a questões estruturais no texto.

A segunda professora da banca em seu discurso sobre a leitura do texto demonstrou, diferentemente da primeira professora, que não acompanhou o processo acadêmico da *PI*, pois ressaltou que o trabalho estava consistente. Assim, foi possível perceber um estudo que começou há mais tempo devido a profundidade na discussão e análise de dados, os quais, para ela estavam coerentes com os objetivos e o referencial teórico. Desse modo, questionou a *PI* sobre os motivos que a fizeram escolher o trabalho com HQs.

Em sua resposta, foi possível perceber que a *PI* retratou vários pontos que foram observados na análise de dados dessa pesquisa, pois ela disse que sempre foi leitora desse gênero e que isso a fascinava, que começou seus estudos na primeira graduação em outra instituição, e mesmo não tendo uma ideia bem formada sobre o assunto já possuía interesse nele e assim o tema tornou-se o pré-projeto no primeiro ano. Ela contou ainda que no segundo ano da graduação procurou por professor para orienta-

la em IC. Com isso, no decorrer dos outros anos da graduação foi desenvolvendo e encorpando o trabalho.

A segunda professora da banca acabou suas considerações destacando que o relato da *P1* fez compreender sua identificação com assunto e a importância do processo de pesquisa para o graduando, pois causa crescimento e amadurecimento acadêmico.

Por fim, a professora orientadora finalizou comentando sobre o acompanhamento do processo da graduanda em sala de aula e a importância em conhecer para realmente querer discutir o assunto.

Como resultado desse momento marcante do processo acadêmico da *P1*, validando a valorização da dedicação acadêmica, a banca atribuiu nota integral a seu trabalho.

6.4.2.2 *P2*

A *P2* começou sua apresentação destacando seu intuito ao desenvolver a pesquisa sobre crenças para procurar saber o que professores em formação estão levando para a sala de aula. Assim, organizou sua apresentação brevemente falando sobre a abordagem teórica e a metodologia. Desse modo, na maior parte de sua apresentação fez a discussão de dados, relatando o processo de pesquisa decorrente de três anos para justificar no título de seu trabalho, o estudo longitudinal, devido ao decorrer de um processo de acompanhamento das participantes de sua pesquisa.

No decorrer da apresentação, foi possível perceber, por meio da apresentação dos dados, o posicionamento da *P2* em manter-se imparcial nas análises demonstrando assim sua postura de pesquisadora. No entanto, a participante, mesmo com domínio do assunto que estava apresentando, demonstrou certa insegurança, pautando-se na maior parte do tempo na leitura dos dados apresentados. Assim, ela finalizou sua apresentação ressaltando os resultados encontrados na análise de dados.

A primeira professora presente na banca começou a interposição qualificando a leitura do trabalho como fluida. No entanto, a partir disso trouxe o questionamento sobre o porquê do uso dos verbos no futuro em grande parte do texto visto que o trabalho já está pronto. Fato esse que pode ser observado e destacado na análise do TCC da participante nos itens anteriores deste trabalho.

Sobre isso a *P2* justificou que o futuro foi usado porque o TCC advém de projetos e propostas de sua pesquisa. Desse modo, a participante fez uma inversão em relação a especificidade do tempo verbal usado em projetos e em trabalhos finais de conclusão de curso, visto que projetos apresentam uma proposta a ser desenvolvida enquanto que o TCC é o resultado do desenvolvimento desta proposta.

A professora fez também mais duas ressalvas que considero importantes destacar para relacionar com a análise do TCC escrito. Primeiramente, no que diz respeito às referências, a professora notou a citação de alguns autores no decorrer do texto que não foram colocados nas referências do TCC. Fato esse relacionado aos desvios em relação à citação que foram observados na análise escrita. Percebe-se assim, que o ambiente acadêmico, nesse caso, representado pela professora da banca, requisita a organização de acordo com as normas. Além disso, é justificável o questionamento da professora, pois no papel de leitor de um texto acadêmico existe a possibilidade do interesse pelo autor citado no decorrer do texto. Assim, com as referências, o leitor terá a possibilidade de encontrar a fonte completa do texto citado.

A segunda ressalva é sobre as afirmações e a defesa do ponto de vista da *P2* que não aparecem no texto. A professora indica que a *P2* possui dados que podem comprovar certas afirmações e posicionamentos, no entanto, ela na maioria da vez modaliza as afirmações, com o uso, por exemplo, de *talvez*, como já observado na análise. Assim, a professora diz que as afirmações e defesa de ideias por meio dos dados contribuem para a valorização do trabalho.

Nesse sentido, percebe-se que, nesse caso, a imparcialidade e impessoalidade que a participante procurou manifestar em seu texto como especificidade da escrita acadêmica não atendeu às expectativas, pois a professora da banca sugeriu que a participante demonstrasse mais seu ponto de vista no texto.

A segunda professora da banca fez comentários e sugestões semelhantes ao da primeira professora. Primeiramente, ela qualificou o trabalho como bem escrito e com fundamentação teórica respaldada de acordo com o estudo proposto. No entanto, sugeriu a *P2* mudança do uso do verbo no impessoal na tentativa de demonstrar em seus textos as afirmações. Ou seja, assim como a primeira professora, ela observou a necessidade de que a participante demonstre seus posicionamentos no texto.

Por fim, a orientadora reafirmou a processo de pesquisa pelo qual a *P2* passou para produção do TCC, e justificou sua falha ao não observar a falta de referências no trabalho da graduanda, demonstrando assim, a relação dialética entre as práticas sociais

esperadas de um acadêmico e as práticas sociais esperadas do meio social universitário, no caso em questão o papel do orientador em observar certos equívocos que o acadêmico pode vir a cometer em seu texto, visto que é um aluno, ou seja, um aprendiz no processo da escrita acadêmica.

O resultado de todo o processo de produção, apresentação e defesa do TCC, o qual possui em seu bastidor o processo de desenvolvimento de pesquisa por meio da IC, da *P2* não foi a nota integral devido às sugestões de alteração da banca. Assim, a *P2* finalizou seu processo de produção do texto acadêmico no curso de Licenciatura em Letras com nota acima da média, para ser mais específico com nota quase integral.

6.5 DISCUSSÃO: retomando questionamentos

Com a análise e discussão dos dados coletados das participantes foi possível repensar os questionamentos e aportes teóricos apresentados neste trabalho, com vistas a uma reflexão mais aprofundada sobre algumas das práticas sociais na universidade, dentre elas, em destaque a escrita acadêmica.

Por meio dos pontos colocados para a observação na análise de dados no quadro 5, do capítulo metodológico, foi possível perceber as práticas sociais e as políticas de escrita contribuindo para a construção da escrita acadêmica por meio de identificações e experiências interligadas a preceitos tanto individuais como institucionais constituintes das políticas de linguagem e da escrita na universidade. Assim, a (re)construção de identidades pode acontecer performativamente nos meios sociais.

No intuito de atender a preceitos da análise de cunho interpretativista, nas análises dos textos procurei especificar a discussão não somente em relação à adequação gramatical ou clareza de sentidos, por exemplo, mas observar as características específicas em relação às especificidades e normas da escrita acadêmica nos textos acadêmicos analisados de modo a perceber a forma como eles foram produzidos pelas participantes e o modo como elas veem essas produções.

Cabe lembrar meu lugar como pesquisadora e participante ativa das práticas da escrita acadêmica. Considero que sou exemplo de que interesses e escolhas são termos conciliáveis. Faço essa afirmação considerando as adequações e mudanças em minha trajetória acadêmica, em relação a temas e linha de pesquisa. Entendo que

mudanças não são fáceis e que muitas vezes ocasionam impasses, no entanto, é necessário o uso de estratégias de adequação como forma de ponderar entre os interesses e escolhas individuais e as necessidades colocadas pelo meio acadêmico.

Assim, as escolhas podem ser inicialmente subjetivas, aparentemente advindas apenas de interesses do próprio sujeito, mas observando práticas sociais específicas, como o meio acadêmico, é possível perceber que conjuntamente a isso aparecem as normas socialmente estabelecidas. Devido a isso, o questionamento é: como encontrar o meio termo?

Com a análise de dados apresentados percebe-se que os ambientes e circunstâncias sociais são diversos e as práticas complexas e até mesmo imprevisíveis. Assim, cada sujeito escolhe as estratégias possíveis dentro de sua cadeia de experiências e conhecimentos para atuar nas práticas sociais.

Da mesma forma, resalto que desafios e imprevistos acontecem sempre. E a escolha pode ser uma estratégia do sujeito na tentativa de equacionar os preceitos institucionais e seus interesses individuais. A performatividade nesse equacionamento se instaura quando é possível equilibrar essas duas instâncias.

Nesse viés parece que escolhas e interesses individuais e institucionais deveriam ser equacionados, como forma de equilíbrio. No entanto, não há fórmulas para isso, ficando ao encargo das práticas sociais e das circunstâncias que podem surgir. Assim, a ponderação entre esses interesses pode ser entendida como uma estratégia do sujeito em direção ao meio externo no qual está inserido. Escolhas são também necessidades do sujeito imerso nos ambientes sociais, de modo que escolher não pressupõe autonomia do sujeito, com se ela fosse movida apenas pelo desejo. Elas são entendidas como opções necessárias ao sujeito para inserção social.

Ao mesmo tempo as escolhas do sujeito, assim como as identidades na perspectiva de Bauman (2005), podem ser negociadas. Exemplos podem ser observados, na reestruturação textual a partir de sugestões do orientador ou nas alterações em relação a tema e linha de pesquisa. Esses tipos de escolhas ocorrem também de acordo com interesses e para serem legítimas partem do ilocucionário para atingir o perlocucionário. Mesmo que não sejam escolhas conscientes elas são performativas, pois de uma forma ou de outra agem ocasionando efeitos resultantes das decisões do sujeito, mesmo que os efeitos não sejam os mesmos que os esperados por ele.

A partir dessa discussão é possível retomar a hipótese desta pesquisa de que a escrita acadêmica é uma das formas de se observar a (re)construção de identidades. Nos dados das participantes aparecem especificidades que mostram o processo de construção de escrita acadêmica e em seus relatos nas entrevistas e no grupo de discussão os relatos sobre as adequações identitárias como formas de agir no ambiente universitário. Um exemplo de adequação para inserção no ambiente é da *P1* com o uso da linguagem mais formal e da *P2* por meio do policiamento no uso das palavras, considerado um cuidado necessário a um graduando de curso de Licenciatura em Letras, futuro professor de línguas.

Com relação aos objetivos propostos foi possível atentar que há grande influência do meio universitário na construção de identidades das acadêmicas e, por conseguinte uma estreita relação entre a (re)construção identitária e as práticas da escrita acadêmica, ou seja, foi possível observar nos dados que assim como houve um processo de mudança em relação aos usos da escrita indo ao encontro das especificidades da escrita acadêmica, houve concomitantemente a (re)construção de posicionamentos e percepções que podem ser relacionados a traços identitários. Esses processos, principalmente no que concerne à escrita, estão também relacionados aos preceitos das políticas de escrita vigentes e vinculados no espaço universitário.

Quanto às perguntas de pesquisa primeiramente percebe-se que as participantes dão grande importância à aquisição e ao domínio da escrita acadêmica, pois ambas durante a graduação desenvolveram projetos de IC, o que mostra a valorização atribuída por elas à inserção nesse meio de pesquisa, no qual a escrita acadêmica é constantemente usada. Ao mesmo tempo essa valorização aparece exposta também nas palavras da banca na defesa dos TCCs, pois percebem o processo pelo qual as participantes passaram em relação ao desenvolvimento do trabalho e consequentemente da escrita, qualificando, dentre outros, o trabalho da *P1* como *consistente* e da *P2* como *fluido*. Assim, percebe-se que a comunidade acadêmica valoriza a aquisição e o domínio da escrita acadêmica, assim como também o graduando. No caso das participantes, conforme já discutido, há valorização da escrita por elas e também a percepção de que o meio acadêmico atribui importância a isso. Nestes termos, no que tange aos questionamentos propostos nas perguntas de pesquisa: se a escrita é uma forma de participar das práticas sociais ou de atender as exigências estabelecidas pelas práticas acadêmicas, é possível afirmar que as duas possibilidades, de participação social e adequação, não são excludentes em relação às produções escritas das participantes, mas

sim complementares, pois elas usam a escrita para participar das práticas universitárias e ao mesmo tempo para se adequar às exigências dessas práticas o que contribui nas práticas sociais.

Assim, com relação à escrita acadêmica como forma de participação nas práticas sociais *versus* o atendimento às exigências do ambiente acadêmico, conforme já mencionado, foi possível perceber a relação dialética entre eles, na qual o maior desafio do graduando é conseguir equacionar seus interesses em relação à inserção nas práticas sociais e o atendimento às normas estabelecidas pelo ambiente.

Cabe ressaltar, que a fato de um graduando estar na universidade não garante o domínio e o *status* por meio da escrita acadêmica, pois além do sujeito estar nesse ambiente para que haja a possibilidade de alcance disso é necessário o uso, a prática da escrita como forma de concretização. Devido a isso, justifico as ressalvas apresentadas durante a discussão dos dados com relação ao desenvolvimento de IC pelas participantes como forma de destacar a prática, o uso da escrita acadêmica.

Com isso é possível retomar a noção de performatividade proposta por Austin (1962), pois as participantes usam a escrita acadêmica como uma das formas de agir no meio acadêmico. Em relação à ADC de Fairclough (2001a; 2001) um ponto a destacar está relacionado à discussão sobre o *poder por trás do discurso* e o *poder no discurso*. O *poder por trás do discurso* está relacionado às normas, às especificidades exigidas para as manifestações da escrita acadêmica. Enquanto o *poder no discurso* pode ser a forma com que as pessoas participantes desse ambiente, tais como colegas, professores, orientadores, ditam como devem ser os comportamentos usando o discurso como instrumento para moldar os indivíduos para a adequação ao meio universitário.

Por meio do *poder por trás do discurso* e do *poder no discurso* há também a possibilidade de observar a negociação de identidades na tentativa de equacionamento entre as identidades trazidas de experiências anteriores e as adequações propostas pelo ambiente. Assim, retomo o questionamento em relação liberdade de escolha como real ou ilusão criada pela concepção de sujeito pós-moderno.

Entendo que a liberdade de escolha com real ou ilusória está relacionada à como o sujeito se vê imerso em novos ambientes, pois há possibilidade para que ele faça escolhas usando estratégias convenientes e necessárias para determinadas práticas sociais. Assim, pode-se considerar a liberdade por meio da conscientização das necessidades específicas da prática social, pois conforme os termos de Fairclough (2001a) a conscientização é o primeiro passo para a emancipação.

Nesse viés cabe ressaltar que nessa oportunidade não foi possível observar as refações textuais dos textos produzidos pelas participantes, e, portanto, a análise e discussão dos dados não se ateve às intervenções do orientador nas produções textuais das participantes. Essas intervenções não são ignoradas, pois até mesmo no relato das participantes nas entrevistas há declarações de algumas das ações do orientador no encaminhamento do trabalho. Desse modo, devido à impossibilidade de analisar as diversas versões das produções textuais e assim observar as mudanças relativas às sugestões, considero o orientador como parte do meio institucional. A universidade impõe certas regras de adequação como condição de inserção das participantes nas práticas de escrita acadêmica e o orientador além de conduzir o desenvolvimento da proposta do ponto de vista de conteúdo é parte integrante do meio e age institucionalmente sobre as práticas acadêmicas.

Por fim, no que concerne a relação entre política e linguagem e ao fato de que, retomando Mey (2001b, p.126), “a linguagem e seu exercício tem tudo haver com a política”, observa-se que os usos linguísticos são institucionalmente convencionados e ao mesmo tempo essas convenções são concretizadas pelos sujeitos, usuários da linguagem, que as legitimam. Assim, a importância atribuída à escrita acadêmica é legitimada como sinal de desenvolvimento cultural e do conhecimento em analogia à valorização de ser letrado em uma sociedade grafocêntrica (BRITTO, 2009). Desse modo, as formas de uso da linguagem são resultados de planejamentos políticos que são validados pelos sujeitos que a praticam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à apresentação e discussão dos dados das participantes, optei nessa oportunidade por trechos que considero mais pertinentes debater em relação ao processo de desenvolvimento da escrita acadêmica em meio ao ambiente universitário durante os quatro anos de graduação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista a impossibilidade de apresentar e discutir todos os dados.

Com a análise dos textos e dos relatos das participantes nas entrevistas e grupo de discussão foi possível observar algumas conexões entre as práticas acadêmicas e a construção de identidades. Também especificamente por meio da análise documental composta pelo Pré-Projeto, Projeto para o TCC e o TCC observei algumas marcas do processo de construção, por meio de usos linguísticos, discursivos e do modo com as participantes apresentam a redação de seus textos. Assim, há marcas que especificam o processo de evolução para a produção de textos acadêmicos e ao mesmo tempo são mantidas marcas que demonstram as características particulares na escrita de cada uma das participantes.

Acredito que esta investigação pôde contribuir para a reflexão das participantes sobre assuntos relacionados a identidades e a aquisição, desenvolvimento e adequação da escrita aos preceitos convencionados para a escrita acadêmica. Além disso, foi possível perceber alguns pontos relacionados à como as práticas do ambiente universitário influenciam na construção identitária e o papel exercido pelas ações das políticas de escrita universitária. Desse modo, entendo que os objetivos delineados para essa pesquisa foram alcançados com vistas às perguntas de pesquisa. Isso foi proporcionado por meio do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa que buscou o entendimento dos processos situacionais e contextuais das participantes da pesquisa em meio às práticas universitárias.

Nesse íterim, por meio dos resultados ressalto que a reconstrução identitária e o aprendizado e enquadramento à escrita acadêmica ocorrem, como um todo, em meio a um processo e são contextuais, portanto, dependem da cadeia de práticas sociais. Entendo, pois, que falar de assuntos relativos à construção identitária e à performatividade são tarefas que requerem em um olhar atento sobre os sujeitos e suas ações no meio social.

Como ponto a ressaltar com os dados e análise, observo que as percepções, os ideais, as características profissionais e pessoais são construídas e reconstruídas pelos sujeitos, os quais imersos nas práticas sociais, conforme analogia a Bauman (2005), estão mergulhadas em um processo de fluidez, no qual frequentemente há novas peças identitárias para serem encaixadas e reencaixadas. Do mesmo modo, as ações linguísticas do sujeito são uma forma performativa de demonstrar o modo como as convenções imersas nas práticas sociais influenciam os sujeitos.

Ao analisar práticas sociais específicas, como da escrita acadêmica, foi possível perceber algumas marcas dos processos identitários pelos quais o sujeito passa. Tais práticas exigem uma qualificação do sujeito em termos profissionais, de modo que esse processo pode ser entendido com um progresso, ou um constante reconstruir, fato que foi observado no discurso dos participantes desse meio.

Ao falar sobre si, as acadêmicas entrevistadas mostraram subjacente a seus relatos, suas percepções sobre as mudanças, dificuldades e progressos ocasionados pelos desafios ocasionados no ambiente universitário. Ao pensar sobre a construção identitária em meio a negociações, pode-se imaginar que a adaptação às práticas sociais acadêmicas de um modo geral não pode ser simplificada, mas deve ser discutida como algo complexo que envolve experiências de sujeitos sociais.

Com os dados das participantes, nessa oportunidade, é possível destacar a escrita como um processo, seja ela em relação a sua própria evolução desde sua criação, seja em relação à aquisição e usos feitos pelos seus usuários. A escrita torna-se um constante praticar em meio aos seus usos na sociedade.

A partir das considerações feitas, pode-se também reafirmar a concepção de que nossa sociedade é politicamente constituída. Na maioria das vezes, decisões tanto institucionais quanto pessoais, são influenciadas por interesses, os quais resultam em escolhas e decisões políticas. De modo que, não há com fugir de relações e preceitos políticos, pois eles regem a estruturação da sociedade nas mais diversas instâncias. Mas há como compreendê-los, e assim melhor lidar com eles.

A linguagem, sendo manifestação de identidades imersa nas práticas sociais não se desvincula do aparato político. Em meio a isso, a escrita é um instrumento da linguagem, assim como também da política linguística. Ela foi criada para homogeneizar, padronizar a língua, portanto, para exercer um poder político linguístico sobre a linguagem. Lembrando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica (BRITTO, 2009), em meios institucionais delimitados, como o ambiente universitário, é possível

perceber mais nitidamente as políticas da escrita influenciando os interesses, as escolhas e as decisões, tanto das instituições como dos sujeitos participantes desse espaço.

Portanto, a escrita além de um meio de comunicação, de uso da linguagem, é também uma ferramenta na qual os sujeitos manifestam, constroem e reconstróem suas identidades. Ela pode demonstrar os interesses políticos se movimentando para configurar a reconstrução identitária dos sujeitos.

Com relação a esse tipo de interesse, cabe ressaltar os motivadores desta pesquisa. Minhas percepções como professora formada e pesquisadora são peças fundamentais na escolha, no processo e nos resultados da pesquisa. Em consonância com Borges (2010, p.38) entendo que “as considerações feitas ao final de uma investigação não emergem de uma óbvia evidência nos dados coletados. [...] são construções do investigador a partir de um lugar teórico-metodológico” escolhido, que faz com que sejam considerados “determinados aspectos em vez de outros”.

Nesse sentido, está pesquisa, além de apresentar e discutir a forma como escolhas e interesses políticos moldam as práticas sociais acadêmicas, é também relacionada a interesses políticos, influenciados por minhas escolhas como pesquisadora e permeados por interesses institucionalmente convencionados.

Esta pesquisa pode ser considerada um meio para demonstrar a forma como a performatividade se instaura nas práticas sociais, além disso, os dados que apresento nesta oportunidade são escolhas subjetivas de uma pesquisadora com suas experiências contextuais e também textuais, o que faz ressaltar a possibilidade de escolha, análise e discussão de dados com outros olhares e por outros vieses teóricos e metodológicos diferentes dos aqui abordados. Do mesmo modo o processo dessa pesquisa trouxe também outros questionamentos que incitam a possibilidade de novas investigações, tais como o acompanhamento mais longitudinal de acadêmicos, as intervenções do orientador e as implicações do processo de (re)construção da escrita e de identidades para a formação de professores e a forma como isso pode agir nas práticas de ensino.

Por fim, com os estudos e o processo de pesquisa foi possível ter um posicionamento mais consciente e reflexivo sobre meu papel como professora e pesquisadora em relação às políticas de linguagem na academia, pois assuntos relacionados a sujeito, identidades e práticas sociais são sempre assuntos amplos que trazem uma gama de possibilidades e complexidades. A sociedade da modernidade tardia (HALL, 2006), como todo momento histórico e cultural, traz novos questionamentos, percepções e possibilidades de ação ao sujeito. Em meio a isso, o

sujeito acaba muitas vezes intuitivamente se percebendo imerso na multiplicidade a qual o configura como ser social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford University Press, 1962.

_____. Performativo-constativo. In: OTTONI, Paulo Roberto. **Visão performativa da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998. p.109-121.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A construção da identidade no discurso acadêmico: o papel da avaliação no discurso de estudantes de literature estrangeira. **Revista Gragoatá**. UFF, RJ, n. 11 UFF, RJ, 2001.

BORGES, Maria Isabel. **A linguística no curso de Letras-português**: faces, desdobramentos, formas de (re)construção dos conhecimentos e a língua (portuguesa) e efeitos na perspectiva do graduando. 2010, 240f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das troca linguísticas**: o que falar quer dizer. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm> Acesso em 20 de jul. de 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009, p.15-29.

CAETANO, Carmem. **Medicina paliativa e análise de discurso crítica**: identidade, ideologia e poder. 2009, 413f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CALVET, Jean-Louis. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto; Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1996.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem&Ensino**. v.8, n.1, p. 1001.122, 2005.

CLARK, Romy; IVANIC, Roz. **The politics of writing**. USA and Canada: Routledge, 1997.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Apresentação. In: _____. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p.13-19

CORREA, Djane Antonucci. Estilo e escrita: modos de manifestação do conhecimento. **Estudos Linguísticos XXXIII**. P.707-713, 2004.

_____. Política linguística e o curso de licenciatura em letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. **Linguagem em foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**. v.2, n.2, p.39-51, 2010.

_____. Política linguísticas e ensino: um convite à discussão. In: BATTIST, Elisa; COLLISCHON, Gisela. **Língua e linguagem: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2011, v.1, p.105-124.

DICIONÁRIO Michaelis *online*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pol%EDtica>>. Acesso em 02 de agosto de 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. n.115, 2002, p.139-154.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. 2. ed. England: Longman, 2001a.

_____. **Discurso de mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001b.

FIGUEIREDO, Débora de; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre escrita. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, v.6, n.3, p.413-446, set/dez, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.d. Porto Alegre: Artemed, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRIS, Roy. **Rethinking writing**. London – New York: Continuum, 2000.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOUAISS, Antônio (Ed.). **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. CD-ROM, Versão 2.0a. Editora Objetiva, 2007.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity: the discursual construction of identity in academic writing**. Philadelphia: John Bejamins, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

KITTAY, Jeffrey. Pensando em termos da cultura escrita. In: OLSON, David & TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997, p.179-186.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-148.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**. n.16, v.1, p.146-150, número especial, 2004.

MAGALHÃES, Izabel. Prefácio à edição brasileira. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso de mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. **Alceu**. v.1, n.1, p.38-46, jul/dez, 2000.

_____. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**. v.7, n.3, p.217-230, set/dez, 2006.

MEY, Jacob. **Pragmatics**: an introduction. UK: Blackweell Publishing, 2001a.

_____. **As vozes da sociedade**: seminários em pragmática. Tradução de Ana Cristina de Aguiar. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2001b.

_____. Current issues in societal pragmatics. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. n.11, v.1, p.195-128, 2010.

NOGUEIRA, Claudiana. Searle interpretando Austin: a retórica do “medo da morte” nos estudos da linguagem. 2005, 285f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, Jair Antonio de. Pragmática & Comunicação. **Linguagem em foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**. v.2, n.2, p.53-68, 2010.

OLSON, David. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David & TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997.

OTTONI, Paulo Roberto. **Visão performativa da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

_____. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **Delta**. v.18, n.1, p.117-143, 2002.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina do pensamento. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **Delta**. v.23, n.1, p.1-26, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.21-45.

_____. On Searle [on Austin] on language. **Language & Communication**, Grã-Bretanha, v. 20, n. 4, p. 347-391, 2000.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Social Aspects of Pragmatics. In: BROWN, Keith (Editor-in-Chief); (Org.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**, 2.ed. Oxford: Elsevier, 2006, v. 11, p. 434-440.

_____. As políticas linguísticas. **Delta**. v.24, n.1, p.135-139, 2008a. Resenha de: Resenha de: CALVET, Loius-Jean. As políticas linguísticas. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007 .

_____. Política Linguística e a Política da Linguística. In: SIMÕES, Darcília; HENRIQUES, Claudio Cezar. (Org.). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2008b, p. 11-22.

_____. The Role of Geopolitics in Language Planning and Language Politics in Brazil. **Current Issues in Language Planning**. v. 9, p. 179, 2008c.

_____. **A nova pragmática**: faces e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso (para a) crítica**: o texto com material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emary. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.48, v.1, p.99-118, jan/jun, 2009.

SCHERER, Amanda; MORALES, Gladys; LECLERQ, Hélène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. Tradução de Maria José Coracini. In: CORACINI, Maria José. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p.23-35.

SILVA, Daniel do Nascimento e. A questão da identidade em uma perspectiva pragmática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.8, n.1, p.13-33, 2008.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem&Ensino**. v.5, n.2, p.91-116, 2002.

TORQUATO, Clóris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**. n.11, p.1-29, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lóilo Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Manual de normatização bibliográfica para trabalhos científicos**. 3. ed. rev. Atual. Ponta Grossa, UEPG, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **PPI: Projeto Político Pedagógico Institucional**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2004.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. Tradução e adaptação de Clarice Madureira Sabóia. 13.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILSON, Victória. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos (orgs.). **Interação, conceito e identidade em práticas sociais**. Niterói: EDUFF, 2009.

ANEXO A – Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética



PARECER Nº 169/2010
Protocolo: 16849/10

Em reunião ordinária, realizada dia 09 de Dezembro de 2010, a Comissão de Ética em Pesquisa, APROVOU o protocolo de pesquisa intitulado "O papel da escrita na reconfiguração de identidades" de responsabilidade da pesquisadora Djane Antonucci Correa.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório final: Logo após o fim da pesquisa.

Ponta Grossa, 09 de Dezembro de 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP


Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **“O papel da escrita na reconfiguração de identidades”**

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa

Pesquisador participante: Cristiane Nunes Borges

Prezado (a) Participante:

A pesquisa provisoriamente intitulada **“O papel da escrita na reconfiguração de identidades”**, cuja responsável é professora doutora Djane Antonucci Correa, tem o objetivos de: a) promover estudos sobre o uso da linguagem escrita e a configuração de identidades que se estabelecem por meio das práticas sociais entre sujeitos; b) identificar a influência do meio acadêmico na (re)construção de identidades; c) fazer discussões e reflexões com os participantes da pesquisa sobre identidades e o papel da escrita no ambiente universitário do curso de Letras.

Os procedimentos metodológicos dizem respeito à observações em sala de aula, análise de textos escritos, entrevistas escritas e grupos de discussões. O participante que se interessar pelo projeto deverá estar disposto a participar e aceitar estes procedimentos.

Os procedimentos de estudo constituem-se de um processo de análise e não trazem qualquer dano à saúde. Presume-se ser do interesse de todos a divulgação das identidades dos participantes. Entretanto, se alguns não desejarem ter suas identidades reveladas, comprometemo-nos a manter esse sigilo. Os textos e as entrevista escritas serão de alcance coletivo e poderão ser avaliados e utilizados por todos os participantes de pesquisa e não somente pelas pesquisadoras.

Nenhum participante será submetido a quaisquer tipos de procedimentos metodológicos que possam caracterizar arbitrariedade ou ingerência. A sua participação nesta pesquisa

é gratuita e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado ou por quaisquer outras razões.

Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos de estudo. Estaremos à disposição para responder perguntas pertinentes à pesquisa, no Campus Central da UEPG, Praça Santos Andrade, número. 1 - CEP 84010-919,

no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (sala B115) ou por meio do telefone (42) 3220-3321 - Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030900, Bloco M, Sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br. Sendo assim, sua participação é fundamental para a realização do projeto e também para os seus interesses acadêmicos e pedagógicos. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo com a participação na pesquisa **“O papel da escrita na reconfiguração de identidades”** e dou o meu consentimento para que seja utilizada para fins científicos todas as informações e reflexões decorrentes da pesquisa. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, que não oferecem riscos ou gastos, e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que poderei utilizá-los em meus trabalhos e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os pesquisadores comprometem-se a manter sigilo, caso algum participante demonstre interesse em omissão de sua identidade e também em atender todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum problema você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030900, Bloco M, Sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br.

Assinatura do informante _____

Assinatura do pesquisador _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2011.

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO C – Roteiro da Entrevista 1

Entrevista referente ao projeto de pesquisa “O papel da escrita na reconfiguração de identidade” (Título provisório).

Pesquisadora responsável: Prof. Dr. Djane Antonucci Correa

Pesquisadora participante: Cristiane Nunes Borges

1. Durante sua infância você costuma ler, com que frequência? Seu acesso a livros era constante?
2. No começo de sua alfabetização, como era sua relação com a escrita? E como ela é hoje? Permaneceu como antes ou mudou?
3. De um modo amplo, como você considera sua relação com a escrita?
4. Em que momentos você se identifica com a escrita, seja na universidade seja em outros meios?
5. Você percebe alguma mudança em sua escrita a partir do momento em que entrou na universidade? Justifique.
6. E sua personalidade, sua maneira de ver e refletir sobre si mesmo sofreu alguma alteração do primeiro ano até agora? Em que sentido?
7. No primeiro ano da graduação a ideia do seu pré-projeto de pesquisa surgiu de onde, por que escolheu aquele tema?
8. Você lembra e poderia descrever como foi a preparação para a escrita do pré-projeto no primeiro ano? Houve exemplificação e dicas de como é composto/estruturado/planejado esse gênero de texto acadêmico?
9. Você fez apenas uma versão do pré-projeto e entregou pronto a professora da disciplina ou houve refações do texto a partir de apontamentos da professora na primeira versão? Se houve refações você lembra dos apontamentos feitos pela professora e o que achou deles naquele momento, poderia relatar?
10. Em relação ao tema do pré-projeto e o do TCC, você continua com o mesmo ou mudou? O que te levou a manter o tema ou a mudá-lo?
11. Se você pegar o seu pré-projeto hoje para reler o que você acharia dele em relação: a sua escrita, a maneira como você abordou o tema.
12. O curso de Letras é seu primeiro curso de graduação? Já fez ou começou outro curso, ou o mesmo mas em outra instituição? Quais os contrastes e semelhanças?

13. Antes da graduação você já havia tido algum contato com a escrita acadêmica, seja em relação a temáticas, ao discurso, escolhas vocabulares ou a estrutura de trabalhos acadêmicos?
14. Você acha que a convivência no ambiente universitário é importante para a sua formação profissional e acadêmica? Em que sentido?
15. Durante a graduação qual foi e é seu contato com a escrita dita científica? O contato atém-se aos trabalhos das disciplinas ou você participa ou participou de algum projeto de iniciação científica, extensão ou outros?

Participação em projetos

16. Se participou ou participa, descreva como foi sua entrada nesse projeto, o que fez com que quisesse isso, qual era o seu objetivo quando entrou?
17. Como se desenvolveu e/ou desenvolve o seu projeto, acabou? Por quais motivos?
18. Você acha que a participação neste projeto pode contribuir para sua formação acadêmica e profissional?

ANEXO D – Roteiro do Grupo de Discussão

Tópicos apontados na discussão em grupo

1. Diferenças e semelhanças em relação a agora e a antes de entrar na universidade (pode ser personalidade, de percepções, experiências, não necessariamente somente sobre escrita).
2. Durante todo o processo da graduação relatar se houve alguma experiência (não precisa ser necessariamente com escrita) que marcante.
3. Qual o papel dessa experiência na graduação?
4. Considerando que durante a graduação há todo um processo do primeiro ao último ano, como veem esse processo. Houve nele progresso ou regressões em relação a conhecimentos, ideias, maneiras de ver a vida e também de escrever?
5. Se houve progresso ou regressões quais são eles? E por que aconteceu?

Específico sobre escrita

6. O que acham da escrita? E da acadêmica.
7. Qual a diferença de escrita (amplamente) e escrita acadêmica para vocês?
8. Na escrita acadêmica vocês sentem liberdade para escreverem o que querem da maneira que querem?
9. Como se descrevem no ambiente universitário? Se sentem parte dele ou se sentem distantes?
10. Em relação o distanciamento, ou não e a fazer parte do meio universitário ou não. Isso mudou? Se sim comparar agora o último ano com o primeiro quando vocês entraram na universidade
11. Para *P3* (pode comparar com o primeiro até agora em todas as universidades e também comparar desde a entrada na UEPG até agora)
12. Quais estão sendo as dificuldades na redação do TCC?
13. Em relação ao que você propôs no projeto, acha que vai conseguir cumprir todos, ou já fez alterações?
14. *P2*, como vai observar as crenças dos alunos? Quais os métodos, como esta sendo fazer a pesquisa.

15. Algumas mudaram totalmente de tema desde o primeiro ano de graduação, outros mudaram um pouco, e outros manteram. Descrever o que fez com que dessem continuidade ou não ao tema.

ANEXO E – Roteiro da Entrevista 2

Entrevista referente ao projeto de pesquisa “O papel da escrita na reconfiguração de identidade” (Título provisório).

Pesquisadora responsável: Prof. Dr. Djane Antonucci Correa

Pesquisadora participante: Cristiane Nunes Borges

1. Com relação a sua escrita e maneiras de usar a linguagem como você faria essa relação se fosse comparar o início da graduação quando produziu o pré-projeto com a conclusão na produção do TCC?
2. Como foi a experiência de produção, defesa, em fim todo o processo, do TCC?
3. Com o TCC já realizado como você acha que deve ser a estrutura de um texto acadêmico?
4. Qual das 3 produções você diria que para você foi melhor o pré-projeto, o projeto para o TCC ou o TCC em si? Poderia explicar os motivos.
5. Em relação a como usa os termos, o vocabulário, a estrutura do texto no TCC como sente que usa a linguagem nesse texto acadêmico?
6. Sobre a apresentação de seu TCC, o que poderia destacar sobre essa experiência? Quais eram as expectativas, se se concretizaram, como se sentiu antes, durante e depois.
7. Qual a importância que você atribui a produção desses 3 textos da análise, principalmente ao TCC na sua graduação?
8. Sobre a escrita que você trouxe das suas experiências antes de universidade e a escrita que usou nas produções dos 3 textos que disponibilizou para análise desta pesquisa, o que você poderia falar sobre cada uma delas?
9. Por meio da análise de seus textos percebo que há tendência pelo uso de verbos no impessoal tais como percebe-se, tem-se, compreende-se, etc. Você poderia explicar o porquê da escolha dos verbos nesse modo?
10. Outro fator que pude observar os textos é que mesmo com a tendência maior em usar o impessoal algumas vezes (poucas delas) há o uso de verbos na primeira pessoa do plural tais como sabemos, entendemos, etc. Saberia explicar o porque da mudança do modo? Ao redigir ou ler seu texto percebe essas mudanças?
11. Com relação a estrutura, a forma como organizou seu TCC (tópicos, maneira como discutiu, etc.) saberia explicar porque organizou-o dessa forma.
12. Agora com a graduação finalizada e a etapa do TCC vencida poderia dissertar como foi seu processo de graduação durante estes quatro anos que esteve na universidade cursando Licenciatura em Letras?
13. A partir desse processo sente-se preparada como profissional? E em relação à escrita acredita que possui as habilidades suficientes para produzir e também trabalhar com textos em sala da aula?

14. Qual a importância que você como acadêmica formada deu e dá a escrita no meio universitário.
15. Você acredita que há alguma relação entre como sua escrita é e as pessoas com quem conviveu, por exemplo, a forma como foi alfabetizada, ou dentro da universidade a forma como foram repassados os conhecimentos?