

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)**

**MÔNICA CRISTINA METZ**

**ESCRITA ACADÊMICA E HETEROGENEIDADES: PRESUMIDOS SOCIAIS NO  
PAR PERGUNTA-RESPOSTA EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO**

**MARINGÁ - PR  
2020**

**MÔNICA CRISTINA METZ**

**ESCRITA ACADÊMICA E HETEROGENEIDADES: PRESUMIDOS SOCIAIS NO  
PAR PERGUNTA-RESPOSTA EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Carneiro Capristano

**MARINGÁ - PR  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Metz, Mônica Cristina

M596e Escrita acadêmica e heterogeneidades: presumidos sociais no par pergunta-resposta em situação de avaliação / Mônica Cristina Metz. -- Maringá, PR, 2020.  
125 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Letramento. 2. Escrita acadêmica. 3. Heterogeneidade. 4. Línguas - Estudo e ensino.  
I. Capristano, Cristiane Carneiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 410

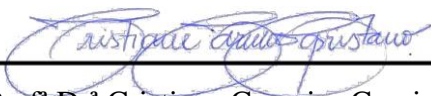
MÔNICA CRISTINA METZ

**ESCRITA ACADÊMICA E HETEROGENEIDADES: PRESUMIDOS SOCIAIS NO PAR PERGUNTA-RESPOSTA EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em **09 de julho de 2020.**

BANCA EXAMINADORA



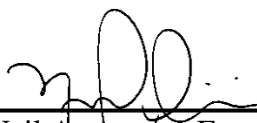
---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Carneiro Capristano  
Presidente da Banca – Orientadora (UEM-PLE)




---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Membro do Corpo Docente (UEM-PLE)



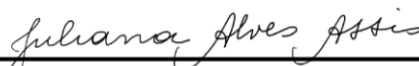
---

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira  
Membro do Corpo Docente (UEM-DLP)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cristina Komesu  
Membro Convidado (UNESP/São José do Rio Preto-SP)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Alves Assis  
Membro Convidado (PUC/Belo Horizonte-MG)

*Ao meu irmão, Fernando (in memoriam)*  
*A sua admiração pelos doutores me trouxe até aqui.*  
*Mal compreendia eu o que era a vida acadêmica quando me incitou a ir além.*  
*A vida te levou antes mesmo que eu pudesse começar a compreender.*  
*A você eu devo a ânsia pela busca que, hoje compreendo, nunca acaba!*

*À minha mãe, Vera (in memoriam)*  
*Mesmo não compreendendo o que exatamente era uma faculdade e por que eu precisava*  
*comprar mais livros, já que já tinha tantos na estante, sempre me ajudou e incentivou a*  
*estudar. No fundo, sabia que os livros remetiam a esse “lugar” e eram os responsáveis pelo*  
*orgulho que sentia em dizer: - minha filha dá aula na faculdade!*

## AGRADECIMENTOS

Ao Departamento de Letras da Unicentro por autorizar a realização da pesquisa no curso. Em especial, agradeço às professoras das disciplinas de Literatura Brasileira I e Literatura Brasileira III por disponibilizarem as suas avaliações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos alunos do curso de Letras da Unicentro que aceitaram disponibilizar as suas avaliações para o desenvolvimento desta pesquisa. Vocês representam a motivação principal para o desenvolvimento de uma tese sobre escrita na universidade.

À professora Cristiane Carneiro Capristano pela paciência, pelo carinho e pela sabedoria com que conduziu o processo de orientação desta tese. Muitas vezes, para além do papel de orientadora, foi aquela que, ajudando a fixar o pulso sob a lapiseira, conduziu o processo de escrita. O seu comprometimento, a sua dedicação e a sua competência são inspiração.

Ao Paulo, meu esposo, por ter insistido, lá em 2015, que eu prestasse a seleção para o doutorado, num ano em que, pelo trabalho de 60 horas semanais, pensei não ser capaz de encarar um processo seletivo; e por, no meio do caminho, ter me dado apoio emocional e financeiro, principalmente, no período em que precisei me afastar do trabalho para dar conta da realização desta pesquisa. A realização desta tese só foi possível porque você foi meu alicerce.

Aos professores Fabiana Komesu e Edson Carlos Romualdo pelas valiosas contribuições no exame de qualificação que me auxiliariam muito nos recortes e redirecionamentos do trabalho.

Aos professores do PLE que contribuíram no processo de minha formação ao longo do doutorado.

Ao grupo de pesquisa, Aquisição da Escrita, pelas discussões e reflexões que auxiliaram na minha formação e, também, no desenvolvimento desta tese.

Aos meus amigos e colegas, Pedro Brito e Tatiane Henrique de Sousa Machado, pelas partilhas de textos, de angústias, de risos...

A todos os amigos que em diversos momentos foram meu apoio.

*A escrita em catarse*

*Escrever é ao mesmo tempo prazeroso e doloroso.*

*Se diz fácil no fazer difícil.*

*O cursor que pula na folha em branco*

*é o mesmo que faz pulsar de êxtase quando corre rapidamente as linhas que se vão  
preenchendo.*

*Uma a uma, o vazio se esfalece*

*e a escrita vem se fazendo.*

*Não a contento*

*a dúvida sempre prevalece:*

*entre o certo e o errado*

*é o último que não se esquece.*

*Escrever é escolha, é recusa, é loucura, é decisão.*

*Mas não se iluda, escolher e recusar acontecem ao mesmo tempo, ou se decide ou se  
enlouquece.*

*Assim é que a escrita aparece.*

*Oh solidão da página em branco!*

*Oh tesão da ideia linda que se pinta!*

*Não fosse a catarse desse entremeio,*

*Quê traria aos olhos em pranto a angústia extasiante de um ciclo que se finda?*

*(Mônica Metz, 2020)*

## RESUMO

Inserida na vertente dos estudos sobre Letramentos Acadêmicos, na linha de pesquisa de Ensino-aprendizagem de Línguas, esta tese toma como objeto de investigação a relação entre presumidos sociais dos gêneros e formas de heterogeneidade mostrada que emergem em produções escritas, especificamente do gênero par pergunta-resposta, em situação de avaliação, no processo de letramento de um curso de graduação em Letras. Parte-se da hipótese de que as formas de negociação com fatos de heterogeneidade que emergem no par pergunta-resposta, numa situação de avaliação, podem constituir maneiras pelas quais os presumidos sociais dos gêneros atuam na constituição da escrita. Para buscar confirmar essa hipótese, o objetivo geral desta tese foi investigar as diferentes formas de heterogeneidade mostrada presentes na produção escrita de universitários em situação de avaliação para averiguar em que medida elas podem ou não derivar de negociações com presumidos sociais e, ao mesmo tempo, compreender como essa negociação se estabelece. Especificamente, buscou-se: (a) identificar e descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários em avaliações construídas a partir do par pergunta-resposta; (b) caracterizar o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada identificadas no plano do enunciado, para verificar a existência de recorrência (ou não) nos modos como as formas de heterogeneidade mostrada emergem nas respostas; e (c) analisar as relações entre os modos de emergência das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado com presumidos sociais do gênero. A fundamentação teórico-metodológica parte de uma articulação entre as concepções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada da perspectiva enunciativa de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), bem como, dos critérios de descrição das formas de heterogeneidade mostrada propostos pela mesma autora, e o conceito de presumidos sociais do gênero da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976), especialmente na releitura desse conceito feita por Corrêa (2011). O *corpus* é composto por 27 respostas a uma questão de prova, elaboradas por acadêmicos do 2º ano de um curso de Letras de uma universidade pública do Paraná, Brasil. As formas de análise foram construídas a partir de um paradigma de pesquisa científica qualitativa e interpretativa, com inspiração metodológica em trabalhos baseados no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989; CORRÊA, 2011, 2013). Em relação ao primeiro objetivo específico, foram identificadas e classificadas oito formas de heterogeneidade mostrada, seis de acordo com as descrições de Authier-Revuz (1998) e duas novas formas identificadas a partir da análise das especificidades do *corpus* (“cópia não marcada” e “tentativa de paráfrase”). No que diz respeito ao segundo objetivo específico, pela caracterização realizada, foi possível observar que as formas de heterogeneidade mostrada, no *corpus* analisado, representam-se em alguns procedimentos de forma mais recorrente do que em outros, o que levou a analisar as relações entre as emergências em cada procedimento com determinações vinculadas a presumidos sociais do gênero. As análises realizadas em torno do terceiro objetivo específico mostraram que tanto as formas de heterogeneidade mostrada mais recorrentes quanto as menos recorrentes nos diferentes funcionamentos do enunciado indiciam negociações do sujeito com determinações extraverbais que constituem a amplitude sociocultural e histórica que recobre a construção dos enunciados, portanto, negociações com presumidos sociais do gênero. Por meio da concretização dos objetivos, respondendo à hipótese desta tese, conclui-se que, de fato, o modo como as formas de inscrição do outro emergem no fio do discurso deriva de negociações do sujeito com presumidos sociais do gênero.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos; Escrita Acadêmica; Heterogeneidade; Presumidos Sociais do gênero; Par pergunta-resposta.



## ABSTRACT

Inserted into the studies on Academic Literacy, in the research area of Language Teaching and Learning, this thesis has as investigation object the relation between social assumptions of genre and forms of shown heterogeneity which emerge in written productions, specifically the genre of question-answer pair in evaluation situations, in the process of literacy in an undergraduate course of Languages. It starts from the hypothesis that the forms of negotiation with heterogeneity facts which emerge on the question-answer pair in an evaluation situation may constitute forms through which the social assumptions of genres would act in the constitution of writing. In order to confirm this hypothesis, the objective of this thesis was to investigate different forms of shown heterogeneity present in the written production of undergraduate students in evaluation situation to verify how they could or not derive from negotiations with social assumptions and, at the same time, to comprehend how such negotiations are established. Specifically, it was sought to: (a) identify and describe the forms of shown heterogeneity which emerge in written production of undergraduate students in evaluations built from the question-answer pair; (b) characterize the operation of the forms of shown heterogeneity identified in the enunciation, in order to verify the existence of reoccurrence (or not) of the ways the forms of shown heterogeneity emerge in the answers; and (c) analyze the relations between the ways of emergence of the forms of shown heterogeneity in the enunciation and the social assumptions of genre. The theoretical and methodological basis arouses from an articulation between the conceptions of constitutive and shown heterogeneity in the enunciative perspective of Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), as well as the description criteria of the forms of shown heterogeneity proposed by the same author, and the concept of social assumptions of genre from the dialogical perspective of Bakhtin Circle (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976), especially the rereading of this concept made by Corrêa (2011). The *corpus* is composed by 27 answers to an evaluation question made by undergraduate students from the 2<sup>nd</sup> grade of a Language course in a public university in Paraná, Brazil. The analysis forms were build based on a paradigm of qualitative and interpretative scientific research, with methodological inspiration on research based on Indiciary Method (GINZBURG, 1989; CORRÊA, 2011, 2013). Concerning the first specific objective, it was identified and classified eight forms of shown heterogeneity, six according to Authier-Revuz (1998)'s descriptions and two new forms identified from the analyses of specificities of the *corpus* ("unmarked copy" and "paraphrase attempt"). Regarding the second specific objective, because of the characterization that was made, it was possible to observe that the forms of shown heterogeneity, in the *corpus*, are represented in some forms procedures more often than in others, which led to the analyses of the relations between the emergences in each procedure with determinations attached to social assumptions of genre. The analysis made regarding the third specific objective have shown that the forms of shown heterogeneity both more and less frequent in the different operations of enunciation indicate negotiations of the subject with extraverbal determinations which constitute the social, cultural and historical amplitude which involve the construction of enunciations, therefore, negotiations with social assumptions of genre. Through the concretization of the objectives, responding to this thesis hypothesis, it was concluded that, indeed, the way that the forms of inscription of the other emerge in the discourse thread derive from negotiations of the subject with the social assumptions of genre.

**Keywords:** Academic literacies; Academic writing; Heterogeneity; Social assumptions of Genre; Question-answer pair.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> – Resposta 06 .....            | 15  |
| <b>Figura 2</b> – Questão e orientações .....  | 61  |
| <b>Figura 3</b> – Excerto - Resposta 26.....   | 71  |
| <b>Figura 4</b> – Excerto - Resposta 24 .....  | 72  |
| <b>Figura 5</b> - Excerto - Resposta 25 .....  | 72  |
| <b>Figura 6</b> - Excerto - Resposta 23 .....  | 73  |
| <b>Figura 7</b> – Excerto - Resposta 06 .....  | 74  |
| <b>Figura 8</b> – Excerto - Resposta 23.....   | 75  |
| <b>Figura 9</b> – Excerto - Resposta 21.....   | 76  |
| <b>Figura 10</b> – Excerto - Resposta 01.....  | 77  |
| <b>Figura 11</b> – Excerto do texto base ..... | 77  |
| <b>Figura 12</b> – Excerto - Resposta 12.....  | 81  |
| <b>Figura 13</b> – Excerto - Resposta 06 ..... | 81  |
| <b>Figura 14</b> – Excerto - Resposta 07.....  | 82  |
| <b>Figura 15</b> – Excerto - Resposta 03 ..... | 83  |
| <b>Figura 16</b> – Excerto - Resposta 23 ..... | 83  |
| <b>Figura 17</b> – Excerto - Resposta 18 ..... | 84  |
| <b>Figura 18</b> – Excerto - Resposta 14 ..... | 84  |
| <b>Figura 19</b> – Excerto - Resposta 05.....  | 92  |
| <b>Figura 20</b> – Excerto - Resposta 23.....  | 94  |
| <b>Figura 21</b> – Excerto - Resposta 26 ..... | 98  |
| <b>Figura 22</b> – Excerto - Resposta 02.....  | 99  |
| <b>Figura 23</b> – Excerto do texto base ..... | 100 |
| <b>Figura 24</b> – Excerto - Resposta 23.....  | 102 |
| <b>Figura 25</b> – Excerto - Resposta 04 ..... | 103 |
| <b>Figura 26</b> – Excerto - Resposta 18.....  | 105 |
| <b>Figura 27</b> – Excerto - Resposta 14.....  | 106 |
| <b>Figura 28</b> – Excerto - Resposta 14.....  | 106 |
| <b>Figura 29</b> – Excerto - Resposta 21.....  | 108 |
| <b>Figura 30</b> – Excerto do texto base ..... | 109 |
| <b>Figura 31</b> – Excerto - Resposta 23.....  | 110 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Organograma 1</b> – Formas de heterogeneidade mostrada conforme Authier-Revuz .....  | 42  |
| <b>Organograma 2</b> – Formas de heterogeneidade mostrada identificadas no <i>corpus</i> .....  | 64  |
| <b>Gráfico 1</b> - Quantitativo das formas de heterogeneidade mostrada .....  | 78  |
| <b>Gráfico 2</b> – Número das formas de heterogeneidade em cada procedimento no enunciado .....   | 87  |
| <b>Gráfico 3</b> – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – <i>Retoma elementos centrais da pergunta</i> .....                                     | 91  |
| <b>Gráfico 4</b> – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – <i>Inserir os traços dos textos de informação</i> .....                                | 97  |
| <b>Gráfico 5</b> – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – <i>Caracteriza o Brasil colonial</i> .....   | 101 |
| <b>Gráfico 6</b> – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – <i>Marca o título de texto de informação e Marca o título do texto base</i> .....      | 105 |
| <b>Gráfico 7</b> – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – <i>Explica os textos de informação e Explica o desenvolvimento da literatura</i> ..... | 108 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1</b> – Tabela de classificação dos dados .....           | 67 |
| <b>Tabela 2</b> – Tabela de classificação dos dados – exemplo ..... | 67 |
| <b>Tabela 3</b> – Apresentação dos procedimentos e categorias ..... | 68 |
| <b>Tabela 4</b> – Tabela de sistematização dos dados .....          | 86 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>1. CAPÍTULO I – IMBRICAMENTOS TEÓRICOS.....</b>  | <b>25</b>  |
| 1.1. <i>O OLHAR SOBRE A ESCRITA.....</i>  | 25         |
| 1.2. <i>OS PRESUMIDOS SOCIAIS.....</i>  | 28         |
| 1.3. <i>A HETEROGENEIDADE E A QUESTÃO DO SUJEITO .....</i>  | 36         |
| 1.4. <i>A DINÂMICA DOS GÊNEROS DO DISCURSO: O PAR PERGUNTA-RESPOSTA NA SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO.....</i>   | 44         |
| <b>2. CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>50</b>  |
| 2.1. <i>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....</i>  | 50         |
| 2.2. <i>A DELIMITAÇÃO DO CORPUS .....</i>   | 53         |
| 2.2.1. <i>A situação de avaliação no processo de letramento acadêmico e o par pergunta-resposta.....</i>  | 53         |
| 2.2.2. <i>O curso de Letras e a avaliação de Literatura.....</i>  | 55         |
| 2.2.3. <i>O material de análise .....</i>   | 58         |
| 2.3. <i>AS FORMAS DE ANÁLISE .....</i>  | 62         |
| <b>3. CAPÍTULO III – AS FORMAS DE HETEROGENEIDADE MOSTRADA E SEUS MODOS DE EMERGÊNCIA NO PLANO DO ENUNCIADO: IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO .....</b> | <b>70</b>  |
| 3.1. <i>A DESCRIÇÃO DAS FORMAS DE HETEROGENEIDADE MOSTRADA NO CORPUS .....</i>  | 70         |
| 3.1.1. <i>Quantitativo das formas de heterogeneidade mostrada no corpus.....</i>  | 78         |
| 3.2. <i>A DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS E SEU FUNCIONAMENTO NO PLANO DO ENUNCIADO ....</i>   | 80         |
| <b>4. CAPÍTULO IV – HETEROGENEIDADE MOSTRADA E PRESUMIDOS SOCIAIS NO PAR PERGUNTA-RESPOSTA .....</b>  | <b>89</b>  |
| 4.1. <i>O FUNCIONAMENTO DAS FORMAS DE HETEROGENEIDADE MOSTRADA NO PLANO DO ENUNCIADO.....</i>   | 90         |
| 4.1.1. <i>Retomada dos elementos centrais da pergunta: entre “o que dizer” e o “como dizer” .....</i>   | 90         |
| 4.1.2. <i>Inserir traços dos textos de informação: modos de dizer .....</i>   | 96         |
| 4.1.3. <i>Caracterizar o Brasil colonial: o que dizer.....</i>  | 101        |
| 4.1.4. <i>Modos de menção a títulos .....</i>   | 104        |
| 4.1.5. <i>Modos de explicação .....</i>   | 107        |
| 4.2. <i>HETEROGENEIDADE MOSTRADA E PRESUMIDOS SOCIAIS: REFLEXÕES COMPLEMENTARES</i>   | 112        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>117</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>122</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta tese, situada na linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas e na área dos Estudos Linguísticos,<sup>1</sup> volta-se para discussões sobre a constituição da escrita em contextos acadêmicos, tendo como objeto de investigação relações entre presumidos sociais do gênero (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976 e CORRÊA, 2013) e fatos de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ 1990, 1998, 2004) que emergem em produções escritas, especificamente do gênero par pergunta-resposta,<sup>2</sup> de sujeitos em situação de avaliação, no processo de letramento de um curso de graduação em Letras.

Esta pesquisa se inscreve, assim, no âmbito da vertente de estudos recoberta pela denominação de Letramentos Acadêmicos, na perspectiva de um modelo ideológico de letramento (STREET, 1984) derivado dos *Novos Estudos do Letramento* (NEL daqui em diante),<sup>3</sup> por compreender a escrita e os significados a ela atribuídos como determinados pelas práticas sociais e históricas em que ocorrem. Com objetos de análise variados e articulação de diferentes teorias, os trabalhos inseridos nessa vertente de estudos têm em comum o interesse pela investigação e pela problematização das práticas de letramento, especialmente as vinculadas às práticas de escrita,<sup>4</sup> presentes nos contextos acadêmicos, entendidos como aqueles que ocorrem de forma institucionalizada, em ambientes formais, desde as séries iniciais até a graduação e a pós-graduação (cf. LEA; STREET, 2014).

---

<sup>1</sup> A área de concentração e a linha de pesquisa em que esta tese se insere são definidas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM) ao qual me vinculo.

<sup>2</sup> Nesta tese, compreende-se como “gênero par pergunta-resposta” aquelas questões em que o sujeito aluno é levado a escrever em resposta a uma proposição/pergunta. A dinâmica do par pergunta-resposta enquanto gênero do discurso é discutida adiante, no Capítulo I, na seção 1.4.

<sup>3</sup> *Novos Estudos do Letramento* (*New Literacy Studies*) é o nome dado a uma vertente de estudos provenientes da etnografia que problematiza o caráter autônomo do processo de letramento, baseado numa concepção de escrita que privilegia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas e neutras. Em contraposição a esse paradigma dominante, esses estudos mostram que as práticas de letramento são plurais, ou seja, não há apenas uma forma de se pensar o letramento, uma vez que ele se desenvolve de diferentes maneiras a depender de uma infinidade de aspectos sociais e ideológicos ligados aos contextos em que ocorre. A esse respeito, ver Street (1984, 2014) e Kleiman (1995).

<sup>4</sup> O conceito de *práticas de letramento* é compreendido, na perspectiva dos NEL, como modelos de eventos de letramento e “preconcepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 18). O conceito de *evento de letramento* foi desenvolvido por Heath (1982) para designar “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (apud STREET, 2014, p. 18). Sob a perspectiva desses conceitos, ao utilizar a expressão *prática de escrita*, ao longo desta tese, refiro-me às normas e às concepções ideológicas que regulam eventos de letramento em que gêneros discursivos são mobilizados para a produção de enunciados do modo de enunciação escrito. Nesse sentido, o conceito de prática de letramento é tomado, aqui, de forma a abarcar, também, eventos de letramento em que não há necessariamente a produção escrita de enunciados.

No Brasil, são exemplos de pesquisas nessa área os estudos de Fiad (2013, 2015), Fischer (2007, 2010), Komesu e Gambarato (2013), Komesu, Gambarato e Tenani (2015) e Corrêa (2011, 2013) que articulam a perspectiva dialógica bakhtiniana da linguagem, dos gêneros discursivos, da enunciação à concepção de letramento dos NEL. Em Fiad (2013, 2015), o olhar se volta para a compreensão dos processos de reescrita no ensino superior e, em Fischer (2007, 2010), o objetivo é a compreensão da constituição letrada de sujeitos alunos de graduação em Letras. Sob um olhar discursivo, Komesu e Gambarato (2013) e Komesu, Gambarato e Tenani (2015) discutem aspectos verbo-visuais na textualização no contexto dos letramentos acadêmicos. Os estudos de Corrêa (2011, 2013) têm articulado a perspectiva etnográfica dos NEL, pressupostos bakhtinianos e fundamentos da análise de discurso pecheutiana para uma leitura discursiva do processo de constituição da escrita, especialmente, em relação à ideia da heterogeneidade da escrita e às relações intergenéricas. Dessa articulação teórica, resultam também as discussões do pesquisador sobre bases teóricas fundamentais para o ensino da escrita.

Também na França a escrita em contextos acadêmicos tem sido foco de estudo de pesquisadores como Boch (2013), Boch e Rinck (2016), Boch, Rinck e Nardy (2014), Rinck e Mansour (2014), Boch e Grossmann (2002), Boch e Grossmann (2015) e Delcambre (2013). Esses estudos, de forma geral, voltam-se à problemática dos processos de desenvolvimento da retórica da escrita científica.<sup>5</sup> Por meio da comparação entre a escrita de jovens pesquisadores e a de especialistas, desenvolvem análises descritivas da constituição enunciativa de textos científicos, de uma perspectiva textual, como também propõem alternativas didáticas para o desenvolvimento da retórica da escrita de textos acadêmicos e científicos.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> A ideia de *retórica da escrita científica* constitui o objeto de descrições realizadas por essa vertente de estudos franceses que objetiva compreender as características enunciativas da escrita de pesquisa de especialistas em comparação com as características enunciativas de jovens pesquisadores. A descrição dessas características que compoariam o que chamam de *retórica da escrita* (como, por exemplo, modos de dizer e modos de articulação do dizer) é o ponto de partida para a discussão de propostas didáticas que visem ao desenvolvimento dessa escrita científica pelos jovens pesquisadores, buscando alcançar a retórica dos especialistas.

<sup>6</sup> Delcambre (2013), com referência aos estudos de Reuter (1998, 2004), aponta três diferentes categorias pelas quais se pode identificar diferentes práticas de produção escrita realizadas nos contextos acadêmicos. Diferencia, nesse sentido, três dimensões das práticas de escrita nesses contextos: (a) a **escrita acadêmica**, compreendida como aquelas práticas realizadas por estudantes durante um curso com vistas à validação dos seus estudos; (b) a **escrita de pesquisa em formação**, compreendida como as práticas de iniciação à pesquisa, como a escrita de dissertações e teses que visam à formação do pesquisador; e (c) a **escrita de pesquisa**, compreendida como as práticas de escrita realizadas por pesquisadores especialistas. Nesta tese, aproprio-me desta distinção, em certa medida, para justificar o uso do termo **escrita acadêmica** (e derivados, como *gêneros acadêmicos*), para referir-me às práticas de escrita dos estudantes de graduação.

Esse vasto campo de pesquisas tem produzido reflexões importantes sobre as formas de constituição da escrita no âmbito da universidade<sup>7</sup> e, ao mesmo tempo, vêm abrindo espaço para discussões que visem a compreender a natureza das relações dos sujeitos escreventes inseridos em práticas de letramento determinadas com formas específicas de constituição da escrita. É na perspectiva das reflexões abertas por Corrêa (2011, 2013), especialmente quanto ao delineamento das bases teóricas fundamentais para o ensino da escrita (CORRÊA, 2013), que esta tese se insere no universo das discussões referentes à constituição da escrita acadêmica, por meio de reflexões que possam levar a um aprofundamento das discussões sobre a possível relação entre fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero na constituição da escrita de estudantes universitários em situação de avaliação.

Se o ponto de vista é o que define o objeto, como nos alertou Saussure, o objeto desta pesquisa foi sendo construído pelo imbricamento de vistas de natureza empírica e científica sobre a escrita na universidade. A experiência empírica da pesquisadora como professora de ensino superior fez observar uma característica bastante recorrente da escrita de alunos do curso de graduação em Letras: a variabilidade das formas de inscrição do outro no fio do discurso, incluindo formas convencionais e não convencionais<sup>8</sup> de marcar esse dizer do outro. O exemplo a seguir ilustra essa observação:

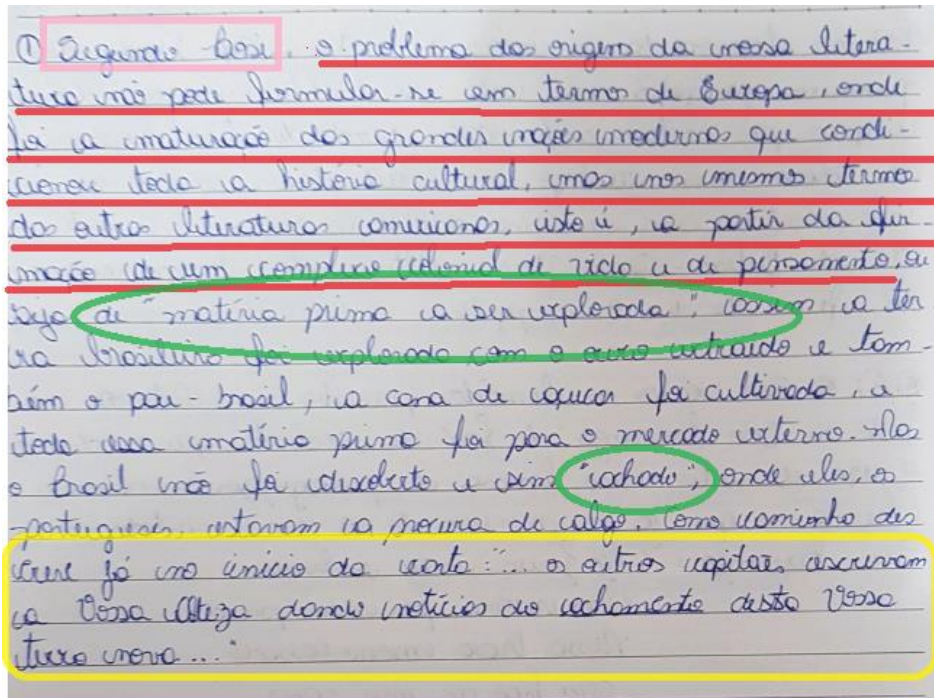
---

<sup>7</sup> Muitos outros trabalhos também partem de uma articulação teórica com os Novos Estudos do Letramento e poderiam ser citados, no entanto, destaco aqui apenas algumas das referências que tomam como objeto de análise e investigação a escrita na universidade, como forma de exemplificação dos modos como as reflexões sobre esse objeto têm sido desenvolvidas. Farei referência a outros trabalhos em outros momentos, quando o diálogo com os objetivos desta pesquisa se fizer produtivo.

<sup>8</sup> Refiro-me a formas que se enquadram ou não às normas da escrita acadêmica, nem sempre explicitadas, que instituem os modos como as referências aos dizeres do outro devem ser sinalizadas.



**Figura 1 - Resposta - 06<sup>9</sup>**



Fonte: dados da pesquisa.

As diferentes cores e marcas adicionadas ao enunciado da Figura 1 assinalam diferentes formas pelas quais o outro é inscrito no fio do discurso, incluindo formas convencionais e não convencionais de citação. Sinalizada em rosa, tem-se uma modalização em discurso segundo sobre o conteúdo (*Segundo Bosi*) que antecede um trecho de transcrição literal (sem a marcação das aspas), sinalizada em vermelho; sinalizadas em verde estão duas modalizações autonímicas marcadas pelo uso das aspas; e, em amarelo, uma citação direta marcada também pelas aspas, aliadas a uma ruptura sintática marcada pelos dois pontos.<sup>10</sup>

A menção ao autor na modalização *Segundo Bosi* e o uso dos recursos gráficos das aspas na citação direta e nas modalizações autonímicas são exemplos de formas convencionais da escrita acadêmica utilizadas para sinalizar a inscrição de um dizer atribuído a um outro. No entanto, o trecho com a transcrição literal, mesmo modalizado pelo sintagma

<sup>9</sup> Essa resposta integra as 27 respostas elaboradas por alunos do 2º ano de um curso de Letras a uma questão numa situação de avaliação (prova) que compõem o *corpus* desta pesquisa. As 27 respostas que compõem o material analisado são identificadas por meio de uma enumeração (1 a 27), como forma de organização desse material. Os exemplos apresentados, sejam na íntegra ou em excertos das respostas, trazem a informação do número correspondente a essa forma de identificação. A descrição detalhada do *corpus* é feita adiante, no Capítulo II.

<sup>10</sup> As noções de “modalização em discurso segundo”, “transcrição literal”, “modalização autonímica” e demais formas de heterogeneidade mostrada presentes no *corpus* são apresentadas e discutidas com maiores detalhes na seção 3.1, referente à descrição das formas de heterogeneidade identificadas no material de análise, no Capítulo III.

introdutor (Segundo Bosi), constitui um exemplo não convencional de inscrição do discurso do outro, já que é classificado pelas normas acadêmicas de escrita como um problema a ser corrigido – alternativamente nomeado como *plágio, cópia, transcrição literal*, dentre outros. Nesse caso, não caberia, a meu ver, uma análise que atribuísse ao “problema” apresentado uma falta de domínio do sujeito escrevente das normas de escrita acadêmicas, já que, por exemplo, essas normas são seguidas em outros momentos na construção do enunciado.

Dessa observação empírica parte o questionamento de base para a construção do objeto de investigação desta tese que é o de pensar sobre quais seriam as determinações que levam o sujeito escrevente a inscrever o outro desta ou daquela forma nesse ponto específico do (seu) dizer, seja de acordo com as normas ou não. Na direção de buscar compreender essas determinações, algumas pesquisas já tematizaram a problemática das citações e do agenciamento de vozes na escrita acadêmica.

Trabalhos como os de Rinck e Mansour (2014), Boch e Grossmann (2002) e Boch e Grossmann (2015) têm descrito características da escrita de estudantes, dentre elas as formas de agenciamento de vozes, buscando propor estratégias didáticas para o desenvolvimento dessa escrita, tendo em vista as características da retórica da escrita de especialistas.

Rinck e Mansour (2014) lançam um olhar para a prática do copiar-colar dos estudantes na era digital. As pesquisadoras propõem, no estudo, que essa prática possa, para além do olhar condenatório, servir de ferramenta pedagógica na reflexão sobre práticas de leitura e escrita a partir de fontes, além da problematização sobre as formas de constituição e de apropriação dos saberes. Boch e Grossmann (2002) descrevem as formas de inscrição do discurso do outro em relatórios de estágio produzidos por alunos do 2º ano de um curso para docência, atribuindo as diferenças nas estratégias utilizadas em comparação com os especialistas, principalmente no que se refere ao uso da citação, “a restrições sociolinguísticas, a formas de insegurança que só um melhor domínio dos conteúdos mas também uma mudança de *lugar* permite controlar” (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 103, grifo das autoras). Já em Boch e Grossmann (2015), são discutidas proposições didáticas para o uso de citações na escrita acadêmica.

Fahler, Colombo e Navarro (2019) comparam os tipos de citação às funções discursivas da intertextualidade em monografias das áreas de Letras e História de uma universidade argentina. Um dos critérios utilizados pelos pesquisadores para a eleição do *corpus* é a alta qualificação das monografias que, para eles, garante que os padrões de intertextualidade analisados sejam exemplos considerados exitosos pelos especialistas da comunidade disciplinar.

No Brasil, também, os estudos de Bessa (2016, 2019), por exemplo, descrevem características das formas de diálogo com a voz do outro presentes em artigos científicos elaborados por jovens pesquisadores (mestrandos) brasileiros. Os resultados discutidos pelo pesquisador destacam as dificuldades apresentadas pelos mestrandos nas formas de agenciamento de vozes, descritas pelo pesquisador a partir de um *continuum* que iria de um menor a um maior esforço interpretativo por parte do escrevente de demonstrar uma compreensão das palavras do outro. Apontadas por Bessa (2016, 2019) como problemas, algumas até como inaceitáveis (por exemplo, a transcrição literal sem a marcação das aspas), essas dificuldades mostrariam a necessidade de um trabalho sistematizado no âmbito da pós-graduação, voltado às formas de citação na escrita acadêmica, na busca de um melhor domínio dessas formas pelos estudantes de pós-graduação (jovens pesquisadores).

Embora seja indiscutível a importância desses estudos para a problematização e o desenvolvimento da escrita nos contextos acadêmico-científicos, o olhar descritivo para a escrita dos estudantes não perde de vista os traços avaliativos em torno dessas características, ao passo que a escrita dos especialistas acaba sendo um ponto de referência de escrita a ser desenvolvida de modo consciente pelo sujeito escrevente. Diferentemente desses trabalhos, a proposta desta pesquisa é lançar um olhar enunciativo-discursivo sobre as formas de inscrição do outro na escrita de estudantes universitários que possa levar a compreender aspectos da constituição dessa escrita que podem não estar sob o escopo do controle consciente do sujeito escrevente.

Sob essa perspectiva, o contorno na construção do objeto de investigação desta tese se assenta na constatação da ausência de pesquisas no âmbito dos Letramentos Acadêmicos que visem a compreender, sob um ponto de vista enunciativo-discursivo, a natureza das determinações que estariam fazendo emergir essas diferentes formas de inscrição do outro num ponto específico do fio discursivo, imaginariamente controlado pelo sujeito escrevente, para além de uma perspectiva de um (não) domínio consciente ou adequado de modos de agenciamento de vozes.

As formas de inscrição do outro no fio do discurso já foram amplamente descritas pelos trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz e por trabalhos que se fundamentam em sua proposta de análise. A própria descrição linguística dessas formas nasce de um olhar enunciativo-discursivo acerca da linguagem e do sujeito, ambos constitutivamente atravessados pelo(s) outro(s). Para além de descrever e/ou avaliar essas formas da escrita dos estudantes, tendo em vista uma retórica acadêmica, parece faltar ainda compreender que tipo

de fatores estariam determinando a emergência de certas formas e não outras em pontos específicos dos enunciados.

Em outras palavras, os trabalhos de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) e de outros pesquisadores que se fundamentam em suas propostas têm descrito as formas linguísticas pelas quais o outro pode se inscrever no fio do discurso, isto é, as formas de heterogeneidade mostrada entendidas como formas de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva. No entanto, parece ainda não existir um investimento na problematização do modo como as marcas de heterogeneidade mostrada emergem no plano dos enunciados – e, para esta tese, mais particularmente, no plano dos enunciados escritos. O fato de certas marcas de heterogeneidade mostrada (e não outras) às vezes emergirem em pontos específicos dos enunciados (e não em outros) poderia ser resultado de algum outro fator, que atuaria simultaneamente à negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do seu dizer?

Para mim, a resposta a esse questionamento pode ser buscada na noção de *presumidos sociais do gênero*, na perspectiva das reflexões de Corrêa (2011, 2013). Para Corrêa (2013, p. 509), “a captação do processo de escrita não se limita ao aspecto verbal, mas inclui, simultaneamente, o presumido social do gênero”.

A ideia de “presumido social” cunhada por Voloshinov/Bakhtin (1976) para tratar dos aspectos extraverbais que constituem todo e qualquer processo de construção de enunciados é apropriada por Corrêa (2011, 2013) numa releitura realizada pelo pesquisador à luz da noção de “aspectos ocultos do letramento”, discutida por Street (2010). Corrêa (2013) questiona, com referência a Street (2010), a possibilidade de se tornar verbalmente explícitas todas as dimensões de um gênero qualquer, no sentido de tentar dirimir dimensões que são “ocultadas” no processo de ensino da escrita. Para ele, sempre haveria, portanto, no processo de construção de qualquer gênero, dimensões extraverbais não diretamente explicitáveis, mas historicamente apropriadas pela constituição dos gêneros. Nesse sentido, concebe a noção de *presumidos sociais dos gêneros do discurso* “como a amplitude sociocultural e histórica do próprio aspecto verbal dos gêneros” (CORRÊA, 2013, p. 494). Para o pesquisador, pensar a constituição da escrita envolve levar em conta não apenas os aspectos verbais dos gêneros, mas, também, as dimensões extraverbais que atuam conjuntamente, em forma de presumidos, na sua constituição.

Essa compreensão da noção de presumidos sociais do gênero inscreve uma perspectiva de análise ainda pouco explorada nos estudos sobre a escrita. Para Corrêa (2013, p. 498), “se eles não têm merecido a devida atenção, talvez seja porque nunca estão

transparentemente verbalizados nos gêneros do discurso”. A desatenção à dimensão extraverbal da constituição dos enunciados, na visão do pesquisador, pode incorrer numa mecanização dos processos de ensino da escrita, por considerar apenas o aspecto verbal tomado como lugar da transparência dos sentidos. De acordo com Corrêa (2013, p. 496):

A meu ver, os presumidos sociais, que afetam tanto a produção quanto a leitura do texto, são equivocadamente vistos:

- a) ora como algo ausente porque pressuposto – visão que se equivoca ao denominar como ausente algo que está no aspecto verbal, ainda que pressuposto, e, portanto, presente nele;
- b) ora como algo ausente porque implícito – visão que se equivoca ao denominar como ausente algo que está implícito no contexto situacional de que o verbal não se separa e, portanto, também nele presente;
- c) ora como uma falta no aspecto verbal – falta sentida, por exemplo, pela perspectiva etnográfica que, por vezes, privilegia uma visão do verbal como o lugar da transparência do sentido.

Atentar para as dimensões extraverbais que constituem os enunciados é procurar entrever aquilo que fala com o verbal, determina e atua na sua constituição. As relações entre o aspecto verbal e o extraverbal que constituem os presumidos sociais estão no verbal e, portanto, podem indiciariamente deixar pistas sob o fio do dizer.<sup>11</sup>

A noção de presumidos sociais do gênero, tal como concebida por Corrêa (2013), é tomada como base fundamental a partir da qual se propõe investigar características da constituição da escrita acadêmica, justamente, por possibilitar olhar, sob um ponto de vista enunciativo-discursivo, para marcas linguísticas e/ou discursivas capazes de demonstrar características relevantes das relações do sujeito escrevente com o processo de escrita. Essas relações, por sua vez, podem levar a problematizar características de textos de estudantes universitários concebidas, muitas vezes, como problemas, mas que podem estar relacionadas aos diferentes modos como os processos de letramento operam sobre o sujeito e a sua produção escrita.

Assim, a consideração de que, nos processos de escrita, as relações entre o verbal e o extraverbal podem ser apreendidas em termos de presumidos sociais configura o ponto de amarração que permite olhar para as marcas linguísticas e/ou discursivas capazes de sinalizar para os modos como as relações do sujeito com a sua escrita e com o processo de letramento

---

<sup>11</sup> Nas pesquisas com inspiração no Paradigma Indiciário, a noção de indícios remete à identificação de dados, ou “pistas”, que, guiados por um gesto interpretativo, podem ser tomados como formas de representação de uma realidade complexa não experimentável diretamente (cf. GINZBURG, 1989). Essa perspectiva constitui a inspiração metodológica que guia o olhar interpretativo proposto nesta pesquisa, conforme metodologia detalhada adiante, no Capítulo II.

podem afetar a constituição da sua escrita. Nessa direção, os modos de emergência dos fatos de heterogeneidade mostrada configuram-se, a meu ver, como um lugar em que se podem captar pistas dessas relações, que se representam, dessa maneira, sob o fio do discurso. Apropriando-me das discussões de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre a heterogeneidade constitutiva da linguagem e sobre a heterogeneidade mostrada – entendida como uma “forma de negociação – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 71) – creio poder descrever diferentes formas pelas quais se pode perceber no verbal as relações do sujeito com o próprio verbal e tudo aquilo que constitui o extraverbal. Nesse sentido, suponho que o modo como as formas de heterogeneidade mostrada emergem na constituição do enunciado poderia constituir pista da negociação dos sujeitos com presumidos sociais do gênero.

Para buscar descrever essas relações, recorro para análise uma prática de escrita bastante recorrente como instrumento de avaliação do/no processo de letramento acadêmico e ainda pouco estudada como prática discursiva no ambiente universitário: o par pergunta-resposta em situação de avaliação. O papel de instrumento de avaliação da questão de prova, configurada pelo par pergunta-resposta, foi construído historicamente pelas práticas de letramento, no entanto, essas mesmas práticas não instituíram uma compreensão, se se pode dizer, explícita ou formal do gênero,<sup>12</sup> como tipo relativamente estável de enunciado, no contexto acadêmico universitário. A falta de compreensão explícita leva a considerar que as formas de responder em uma avaliação figuram no campo dos presumidos sociais. Nessa direção, esse gênero configura, a meu ver, um lugar em que a atuação dos presumidos sociais possa se deixar representar de modo mais acentuado.

Diferentes estudos, principalmente de vertente bakhtiniana, já realizaram algum trabalho de descrição do funcionamento da questão *dissertativa/discursiva/interpretativa* em contextos de aprendizagem ou de avaliação enquanto gênero do discurso. Nessas descrições, envoltas a diferentes objetivos de pesquisa, pode-se encontrar diferentes nomenclaturas que dizem respeito, justamente, às diferentes formas de conceber a caracterização do(s)

---

<sup>12</sup> Com a expressão “compreensão explícita” ou “formal” do gênero, faço referência a características e normas de constituição de gêneros que são explicitamente ensinadas e (eventualmente) apreendidas pelos estudantes no processo de letramento. Como exemplo, pode-se citar o estudo “formal” e “explícito” de gêneros como o resumo acadêmico, a resenha e o artigo científico, no qual a atenção se volta, na maioria das vezes, ao ensino do *como fazer*, quase sempre centrado nas dimensões mais estáveis desses gêneros. Não obstante, com o uso da expressão “compreensão explícita” ou “formal” do gênero, não se assume que, de fato, seja possível explicitar ou formalizar tudo o que se pode apreender de um gênero, mas apenas que alguns *modos de fazer* sejam objetos explícitos de ensino/estudo. Obviamente, a ausência de uma “compreensão explícita” do gênero (ou mesmo de seu “estudo”) não é prerrogativa do gênero par pergunta-resposta, mas também ocorre com outros gêneros nessa mesma esfera (universitária) e em outras.

gênero(s). Nesse sentido, as nomenclaturas *questão dissertativa*, *questão discursiva*, *questão interpretativa*, por exemplo, são tratadas e diferenciadas no interior de cada trabalho, tendo em vista as diferentes formas de concepção e caracterização desse(s) gênero(s). A esse respeito, pode-se conferir, por exemplo, os trabalhos de Ribeiro (2007), Prupest (2007), Fonseca (2002, 2004) e Duran (2011).

Nesta tese, a opção por utilizar a nomenclatura *par pergunta-resposta em situação de avaliação*, de forma genérica, justifica-se pela natureza dos objetivos da pesquisa. O foco aqui é buscar compreender aspectos da constituição da escrita naquelas questões em que o sujeito aluno é levado a escrever em resposta a uma proposição numa situação de avaliação, seja ela discursiva, dissertativa ou interpretativa.

Mesmo não tendo como objetivo descrever características que pudessem recobrir o par pergunta-resposta como gênero do discurso, é como gênero do discurso que tomo o par pergunta-resposta, integrante de um conjunto de práticas de escrita realizadas no contexto acadêmico. A situação de avaliação é tomada como um contexto específico em que tal gênero é solicitado como prática de escrita. Não se acredita que a situação de avaliação o transforme num outro gênero em comparação com uma situação de não-avaliação, no entanto, supõe-se que a situação de avaliação exerce influência nos modos de constituição desse gênero.

Um dos trabalhos em que a escrita em respostas a questões de prova é tomada como objeto de análise é o estudo de Agustini e Marinho (2017). As pesquisadoras, a partir de exemplos de respostas a questões de prova na área da Linguística de alunos de graduação e pós-graduação, discutem, sob uma perspectiva benvenistiana, as formas de mobilização das teorias empreendidas pelos alunos. Como conclusão, as autoras destacam ter constatado uma descontinuidade no manejo da teoria na escrita acadêmica, “uma vez que essa [escrita acadêmica] depende não só da compreensão das teorias estudadas, mas da mobilização dessas teorias de forma que o aluno seja capaz de dizer algo a partir delas que não seja uma mera reprodução dos autores estudados” (AGUSTINI; MARINHO, 2017, p. 70).

As discussões e conclusões de Agustini e Marinho (2017), a meu ver, corroboram a importância e a necessidade de pesquisas voltadas para práticas de escrita acadêmica rotineiras do processo de letramento, sob um outro ponto de vista, que não apenas sob o escopo de uma (não) adequação ao contexto acadêmico. Um olhar mais enunciativo-discursivo sobre as formas de negociações com o outro, representadas pelos sujeitos escreventes em uma resposta a uma questão na situação de avaliação, pode indicar aspectos relevantes das relações do sujeito escrevente com a (sua) escrita ainda não vislumbradas pelas pesquisas que descrevem esses fenômenos, tendo em vista o que se espera de um discurso

acadêmico. Além de descrever as “descontinuidades” (AGUSTINI; MARINHO, 2017) e/ou “dificuldades” (BESSA, 2016, 2019), nas diferentes formas de negociação com o discurso outro, por exemplo, parece faltar ainda compreender as determinações enunciativo-discursivas dessas descontinuidades/dificuldades.

Desse modo, aliando a noção de *presumidos sociais do gênero* aos questionamentos sobre as *determinações da emergência das formas de heterogeneidade mostrada*, a questão que dá o contorno central desta pesquisa é a seguinte: não poderiam ser os presumidos, como aspectos extraverbais do par pergunta-resposta em situação de avaliação, que determinariam certas formas de emergência de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado? Em outras palavras, as formas de emergência/inscrição do outro no enunciado não seriam, também, resultado da negociação do sujeito com presumidos sociais do gênero?

Para responder a esse questionamento, parte-se da hipótese de que as formas de negociação com fatos de heterogeneidade que emergem no par pergunta-resposta, numa situação de avaliação, podem constituir maneiras pelas quais os presumidos sociais do gênero (que recobrem a situação de avaliação, as características do gênero par pergunta-resposta, as normas da escrita acadêmica, as determinações não verbais contidas na pergunta, a abordagem do conteúdo nas aulas etc.) atuam na constituição da sua escrita. A confirmação dessa hipótese impulsiona à defesa da tese, objeto deste trabalho, de que o modo como as formas de inscrição do outro emergem no fio do discurso deriva também de negociações do sujeito com presumidos sociais do gênero.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as diferentes formas de heterogeneidade mostrada presentes na produção escrita de universitários em situação de avaliação para averiguar em que medida elas podem ou não derivar de negociações com presumidos sociais e, ao mesmo tempo, compreender como essa negociação se estabelece.

Para o cumprimento desse objetivo, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

A) identificar e descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários em avaliações construídas a partir do par pergunta-resposta;

B) caracterizar o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada identificadas no plano do enunciado, para verificar a existência de recorrência (ou não) nos modos como as formas de heterogeneidade mostrada emergem nas respostas;

C) analisar as relações entre os modos de emergência das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado com presumidos sociais do gênero.



Para a realização desses objetivos, as discussões são organizadas em quatro capítulos. No primeiro, *Imbricamentos Teóricos*, traço e articulo as bases teóricas nas quais as reflexões feitas nesta tese se apoiam, começando com a discussão sobre a concepção de escrita a partir da qual as relações entre as noções centrais desta pesquisa (*presumidos sociais do gênero e heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada*) são delineadas. Passo pela discussão sobre a definição de presumidos sociais/presumidos sociais do gênero e sobre as concepções de heterogeneidade e de sujeito a partir das quais o objeto de investigação é analisado. Para finalizar, discuto a dinâmica dos gêneros do discurso que recobrem as formas de compreender o funcionamento do par pergunta-resposta enquanto tipo relativamente estável de enunciado.

No segundo Capítulo, *Aspectos Metodológicos*, apresento, num primeiro momento, os fundamentos da perspectiva investigativa adotada na pesquisa, caracterizada pelo viés qualitativo-interpretativo. Num segundo momento, descrevo os contornos realizados para a definição do material de análise que constitui o *corpus* da pesquisa. Em seguida, apresento, com base em Authier-Revuz (1998), as categorias pelas quais as formas de heterogeneidade mostrada presentes no *corpus* são sistematizadas, bem como o percurso realizado para a análise dos dados. Ainda nesse capítulo, descrevo o processo de criação das categorias pelas quais analiso o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada na constituição dos enunciados.

No terceiro Capítulo, *As formas de heterogeneidade mostrada e seus modos de emergência no plano do enunciado: identificação e caracterização*, descrevo as formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus* e os funcionamentos por meio dos quais as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado. Apresento, assim, os resultados dos dois primeiros objetivos específicos desta tese voltados para identificação e caracterização das formas de heterogeneidade mostrada e do modo como emergem nas respostas.

No quarto Capítulo, *Heterogeneidades e presumidos sociais no par pergunta-resposta em situação de avaliação*, procuro refletir sobre as relações entre as formas de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero, por meio de uma análise do funcionamento das formas heterogeneidade mostrada na composição das respostas que constituem o material de análise. Esta análise é guiada pela interpretação das determinações de recorrências (ou não) de formas de heterogeneidade mostrada em funcionamentos específicos no plano do enunciado. Os resultados dessa análise respondem ao terceiro objetivo específico desta tese.

Por fim, nas *Considerações finais*, retomo os principais resultados alcançados pelo desenvolvimento dos objetivos propostos, buscando salientar como as análises realizadas respondem à hipótese de partida desta tese. A partir dessas considerações teço, ainda, alguns apontamentos sobre as contribuições que as descrições e reflexões feitas por meio desta investigação podem oferecer para as discussões no âmbito dos Letramentos Acadêmicos.

## CAPÍTULO I

### 1. IMBRICAMENTOS TEÓRICOS

*O discurso não se reduz a seu dizer explícito; ele carrega com ele – como o próprio pensamento, como o comportamento – o peso do outro de nós mesmos. Aquele que nós ignoramos ou recusamos (LEMAIRE, 1997 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 54)*

Este capítulo esboça as bases teóricas nas quais as discussões e análises propostas nesta tese se apoiam. Trata-se, aqui, de apresentar os conceitos e a forma como se imbricam e orientam o olhar lançado para os fatos de heterogeneidade e suas relações com presumidos sociais do gênero. O fio condutor no entrelaçamento das bases teóricas é expresso na epígrafe acima: a irredutibilidade do discurso a seu dizer explícito e a sua constitutiva heterogeneidade.

#### 1.1. O olhar sobre a escrita

Corrêa (2013), a partir da ideia de que as práticas de ensino da escrita são “outras”<sup>13</sup> quando acompanhadas (e delineadas a partir) de reflexões teóricas, busca “estabelecer bases teóricas para a elaboração *de conceitos de trabalho* (STREET, 2009, p. 1)<sup>14</sup> para o ensino da escrita” (CORRÊA, 2013, p. 481, grifos do autor). Aliando perspectivas teóricas de base etnográfica a teorias enunciativas e discursivas, o autor faz uma crítica às formas cristalizadas no âmbito do trabalho com a língua que acabam apenas fixando fórmulas para reprodução e defende a necessidade de uma maior atenção ao caráter movente da escrita, ao seu aspecto processual, frequentemente deixado de lado a favor dos aspectos estáveis dos gêneros – veja-se, por exemplo, o que ocorre com o trabalho didático com sequências didáticas previamente

---

<sup>13</sup> Corrêa (2013) contrapõe ao adágio “na prática a teoria é outra”, a ideia de que a prática com reflexão teórica seria “outra”.

<sup>14</sup> A partir da formulação de Street (2009), Corrêa (2013, p. 481-482) compreende “os conceitos de trabalho aplicados à produção escrita como instrumentos didáticos formulados a partir de qualquer das dimensões da linguagem com a finalidade de oferecer aos alunos elementos para reflexão e intervenção na sua própria escrita”. Assim, para o autor, a reflexão teórica estaria na base da formulação dos conceitos pelos quais se pode levar o aluno à reflexão sobre sua própria escrita, não se tratando de simplesmente aplicar um conceito de ordem gramatical, por exemplo, na escrita de um texto.

delineadas. Para que a escrita seja trabalhada a partir do seu aspecto processual, conforme o pesquisador, é necessário que o professor construa uma base teórica sólida que lhe dê condições de elaboração de conceitos de trabalho, a partir das situações concretas de sala de aula, que possibilitem aos alunos refletirem e intervirem em sua própria escrita, mais do que aplicar algum instrumento definido previamente como modelo para reprodução.

Sob essa perspectiva, o autor perfila cinco pressupostos teóricos fundamentais para associar “reflexão linguística (fundada no funcionamento da língua, do texto e do discurso) e reflexão sobre a escrita e seu ensino” (CORRÊA, 2013, p.482). Transcrevo, a seguir, um resumo dos cinco pressupostos discutidos pelo autor:

Da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, resulta (I) o fundamento teórico que determina que o processo de escrita se desencadeia a partir do **diálogo atualizado em cada gênero do discurso**. Da perspectiva indiciária de Ginzburg, resulta (II) o fundamento teórico que determina que **o processo de escrita se marca nas pistas deixadas no fio do discurso** e que sua explicação não se limita ao estritamente linguístico, requerendo um trabalho com a opacidade do material linguístico e não com a sua suposta transparência. Da perspectiva pragmático-enunciativo, resulta (III) o fundamento teórico que determina que o processo de escrita só se deixa observar quando **a escrita se realiza como um modo de enunciação**, ou seja, quando não é reduzida ao código alfabético que, em outro sentido, ela também é. Da perspectiva discursiva, em parte derivada do círculo de Bakhtin e, em parte, da Análise do Discurso Francesa, resultam os dois últimos fundamentos teóricos aqui propostos e que determinam: (IV) que a captação do **processo de escrita** não se limita ao aspecto verbal, mas **inclui**, simultaneamente, **o presumido social dos gêneros do discurso** (concebido como a amplitude sociocultural e histórica do próprio aspecto verbal dos gêneros) e **a relação problemática entre sujeito empírico e sujeito do discurso**; e (V) que a apreensão do caráter plural da escrita inclui: a consideração da **alteridade** em seu sentido forte (o outro tomado como constitutivo do sujeito do discurso), a **heterogeneidade constitutiva** (não circunstancial) da escrita e **a representação que se faz do outro nas réplicas** (representação tanto do dizer quanto do dito) (CORRÊA, 2013, p. 509, grifos meus).

O autor conclui o seu trabalho não com a apresentação de um “instrumento imediatamente aplicável”, mas reforçando a ideia de que é a partir da reflexão teórica que se pode deslocar um conteúdo institucionalizado para a vida, ao passo que esses fundamentos teóricos podem subsidiar as reflexões sobre o processo de escrita socio-historicamente construído e em construção.

Esses pressupostos delineados por Corrêa (2013) constituem um caminho pelo qual se pode refletir sobre questões da escrita acadêmica que podem não estar sendo contempladas pelos estudos voltados para descrições de problemas de escrita e/ou para propostas de

desenvolvimento da escrita pautadas no controle consciente do sujeito escrevente. Apropriando-me, desse modo, das suas reflexões, corroborando a necessidade de reflexão teórica dos aspectos processuais de constituição da escrita, o foco desta tese se assenta na investigação sobre como a emergência de formas de heterogeneidade mostrada pode constituir uma maneira de observar, no fio do discurso, pistas de diferentes negociações do sujeito com presumidos sociais, concebidos como aspectos extraverbais que constituem uma amplitude sociocultural e histórica do aspecto verbal dos gêneros, em situação de avaliação, do processo de letramento acadêmico.

Assim, os pressupostos teóricos defendidos por Corrêa (2013) como basilares na reflexão sobre o processo de ensino da escrita constituem o ponto de partida para o delineamento das bases teóricas tomadas como centrais nesta pesquisa. Na direção das discussões de Corrêa (2013), em relação ao primeiro pressuposto apresentado, entendo o dialogismo como realidade fundamental da língua, inerente a qualquer processo de escrita, de modo que refletir sobre a constituição de um gênero qualquer passa pela observação das relações dialógicas que o suscitaram e que nele se (re) apresentam.<sup>15</sup> Em relação ao segundo pressuposto, concordo com a ideia de que o processo de escrita deixa marcas no fio do discurso, e aqui, convoco a teoria da heterogeneidade de Authier-Revuz como forma de buscar descrever as maneiras pelas quais, na produção escrita do sujeito, escapam pistas da sua aparente negociação com o processo de escrever nas práticas de letramento acadêmicas.

Sobre o terceiro pressuposto, entendo também que produzir um texto escrito é um modo de se colocar na linguagem, de se constituir como sujeito. Aqui, compreendo a problemática da relação do sujeito empírico com o sujeito discursivo como intrínseca ao processo enunciativo, uma vez que ao enunciar o sujeito constitui-se como sujeito da linguagem, que opera com discursos de um modo que escapa do seu controle consciente. Sobre o quarto pressuposto, considero que pensar no processo de escrita é pensar nas relações entre o aspecto verbal e o aspecto extraverbal que suscitam a produção dos enunciados. Isto é, a meu ver, parece também fundamental considerar o papel dos presumidos sociais nas configurações dos gêneros, uma vez que, pode estar relacionado aos diferentes modos como o processo de letramento acadêmico parece operar sobre o sujeito. E, em relação ao último pressuposto teórico, concordo que a questão da alteridade se coloca como de fundamental

---

<sup>15</sup> Entende-se a noção de relações dialógicas a partir da definição de dialogismo apresentada por Moirand no *Dicionário de Análise do Discurso* como as “relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem” (cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 160).

importância na compreensão da constituição da escrita, pois se vincula com a negociação obrigatória de todo sujeito com o fato da heterogeneidade constitutiva e os modos como essa negociação pode se representar no fio do discurso.

Concebendo a escrita como um modo de enunciação que não se limita a uma questão de adequação ou a um código, justamente por configurar uma maneira pela qual o sujeito se coloca na linguagem e, portanto, responde ao dialogismo e à heterogeneidade constitutiva do seu dizer, tomo como fundamentos centrais para as discussões propostas nesta tese as concepções de *presumidos sociais* e de *heterogeneidade* (constitutiva e mostrada). Essas noções serão, como antecipado, apresentadas e articuladas nas seções subsequentes.

## 1.2. Os presumidos sociais

Da vertente de estudos dos NEL, a partir dos quais se concebe a noção de letramento como prática social, Lea e Street (2014) propõem uma abordagem para os estudos do desenvolvimento da escrita e do letramento nos contextos acadêmicos<sup>16</sup> que se contrapõe ao modelo do *déficit* (cf. LEA; STREET, 2014). Em vez de caracterizar as práticas de escrita em parâmetros do tipo bom ou ruim, os pesquisadores objetivaram conceituar os modelos de escrita que vêm fundamentando as práticas realizadas nesses contextos. Segundo os autores, três modelos podem refletir a forma como a escrita e o letramento vêm sendo delineados nos currículos e práticas pedagógicas, a saber, o modelo de *habilidades de estudo*, o modelo de *socialização acadêmica* e o modelo de *letramentos acadêmicos*.

No primeiro, o letramento e a escrita são vistos como habilidade cognitiva e individual, de forma a priorizar o desenvolvimento de atividades baseadas nas formas da língua, por acreditar que o conhecimento dessas formas possibilita o bom desempenho das habilidades de escrita, seja qual for o contexto exigido. No segundo modelo, são priorizados modelos de escrita, por se acreditar na sua estabilidade e que o domínio de determinados padrões de escrita possibilita ao sujeito a reprodução desses modelos em contextos variados. No terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, há também a preocupação com padrões de escrita, semelhante ao segundo modelo, diferenciando-se deste, porém, pela preocupação com as questões que envolvem a produção de sentidos, a identidade, as relações de poder e

---

<sup>16</sup> Como adiantado, esses autores compreendem como letramento acadêmico aquele que se desenvolve desde o ensino fundamental, até a graduação e a pós-graduação, em instituições formais de ensino, ou seja, todo aquele letramento considerado “formal” ou “institucional”.

de autoridade que permeiam os processos de escrita (cf. LEA; STREET, 2014). Conforme os pesquisadores, os três modelos não são excludentes, mas sobrepostos, e podem ser igualmente úteis a diferentes contextos, de acordo com os objetivos de aprendizagem. No entanto, os modelos mais recorrentes na elaboração de currículos têm sido, segundo os autores, os dois primeiros.

Os modelos de escrita e de letramento conceituados por Lea e Street (2014) constituem categorias importantes a partir das quais se pode observar as práticas de escrita realizadas num contexto específico e compreender aspectos subjacentes aos modelos de ensino. Mais especificamente, esses modelos permitem lançar um olhar para os modos como a relação objeto de ensino/prática discursiva tem se desenvolvido nos contextos de ensino da escrita. A estabilidade dos padrões de escrita de gêneros acadêmicos é, na maioria das vezes, privilegiada em detrimento das especificidades subjacentes às diferentes práticas discursivas realizadas no dia a dia do processo de letramento. Nesse sentido é que também se pode olhar para aqueles aspectos que Street (2010) tem denominado de “dimensões escondidas” ou “aspectos ocultos” do processo de letramento.

Street (2010) propôs um trabalho com a escrita de estudantes de pós-graduação que teve como foco não os elementos da estrutura textual tidos como os estabilizados dos gêneros acadêmicos (como introdução, referencial teórico, metodologia, por exemplo, quando se trata de um artigo científico), mas as “dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas” (STREET, 2010, p. 542). Conforme o pesquisador, esse trabalho realizado de forma interativa com os estudantes, durante uma disciplina sobre letramento, possibilitou que se explicitassem dimensões do processo de escrita, bem como da avaliação da escrita, que não são contempladas pelos métodos de ensino baseados apenas nas características estáveis dos gêneros, mas que são esperadas no desempenho dos estudantes. No trabalho, dessa forma, foram tratados de forma explícita aspectos relacionados a critérios de avaliação e revisão de artigos acadêmicos, com base em uma tabela, elaborada pelo autor, conjuntamente com os estudantes, durante a disciplina, com termos relacionados a esses critérios, como enquadramento, voz do autor, contribuição, ponto de vista, marcas linguísticas, estrutura (cf. STREET, 2010).

Numa direção semelhante, na França, estudos como os de Boch (2013) e Boch e Rinck (2016) têm se voltado para a problemática dos processos de desenvolvimento da escrita científica, por meio de análises descritivas da constituição do que denominam retórica enunciativa de textos científicos, isto é, características enunciativas próprias da escrita de pesquisas científicas. A partir da comparação entre práticas de escrita de estudantes (ou

jovens pesquisadores) e de especialistas (pesquisadores experientes), Boch (2013) e Boch e Rinck (2016) propõem atividades de reflexão que aliem descrição e exercícios de reescrita de aspectos constituintes da retórica da escrita acadêmica que, muitas vezes, permanecem, segundo as pesquisadoras, apenas intuitivas. Entre os aspectos abordados estão a tomada de posição do autor do texto; a exposição/legitimação de seu objeto de estudo; a forma de inserção de fontes e o uso de anáforas demonstrativas.

O que, a meu ver, aproxima os estudos de Street (2010) e os estudos de Boch (2013) e Boch e Rinck (2016) é o olhar lançado para dimensões da constituição da escrita e/ou do ensino da escrita que frequentemente ficam “ocultas”, “escondidas” ou “intuídas” no processo de letramento acadêmico. As discussões de Street (2010), como também de Boch (2013) e Boch e Rinck (2016), sobre a importância da explicitação de dimensões que nem sempre são o foco do ensino da escrita, mas que emergem em alguma etapa do processo de escrita ou de avaliação da escrita, constituem uma questão importante para a compreensão de aspectos não estabilizados nos estudos sobre a constituição e ensino da escrita.

Neste ponto, porém, aproprio-me da leitura realizada por Corrêa (2011, 2013) dos chamados aspectos “ocultos”, como propostos por Street (2010). Para Corrêa, não se deve tomar os aspectos ocultos apenas como dimensões que podem estar no nível do explicitável, mas é necessário tentar compreender que muitos desses aspectos estão no nível de presumidos sociais (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976) e, portanto, no campo do extraverbal. Aproximando os conceitos de aspectos “ocultos” da perspectiva dos NEL, de base etnográfica, e de presumidos sociais da perspectiva dialógica bakhtiniana, Corrêa (2011, 2013) propõe compreender esses aspectos tomados como “ocultos” como resultantes das diferentes relações entre o verbal e o extraverbal.

A proposta de Corrêa (2011, 2013) parte do seguinte questionamento sobre a possibilidade de se explicitar tudo acerca de um gênero:

a expressão “aspectos ocultos do letramento” refere-se claramente à materialidade verbal não explicitada. A dúvida quanto a isso é saber em que medida é possível dizer tudo a respeito de um gênero. A completa explicitação de sua constituição formal seria suficiente para evitar a presença de aspectos ocultos do letramento no ato da produção dos textos? (CORRÊA, 2013, p. 495).

A resposta negativa a esse questionamento – edificada a partir da consideração de que, em todo enunciado, há aspectos que não são explicitados ou não são explicitáveis – é delineada pelo pesquisador a partir de um deslocamento da perspectiva etnográfica para uma



perspectiva discursiva que imprime uma maneira distinta de conceber as relações do sujeito com a linguagem. Da concepção de um sujeito empírico, consciente dos sentidos que busca produzir, passa-se à concepção de um sujeito discursivo que negocia com a alteridade que lhe constitui e não possui controle sobre os sentidos que produz. A questão da produção de sentidos é essencial para compreender que ela não depende da vontade consciente do escrevente, pois, da perspectiva discursiva, essa produção só se estabelece como um todo na sua relação com a recepção do seu interlocutor. A natureza dialógica da constituição dos sentidos leva, desse modo, à consideração da natureza dialógica da constituição dos enunciados. Eis aí, na noção bakhtiniana de enunciado concreto, o ponto central para o estabelecimento das relações entre o aspecto verbal e o aspecto não explícito na construção do enunciado.

Retomando as discussões de Voloshinov/Bakhtin (1976), todo enunciado concreto, dialógico por natureza, “compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976, p. 06). A parte presumida, por sua vez, é o que constitui o contexto extraverbal, no qual estão contidos três fatores “1) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (...), 2) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976, p. 05, grifos do autor). Há, pois, no processo de construção dos enunciados, um *horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes* que não é, necessariamente, verbalizado, mas que atua de forma determinante na construção dos sentidos dos enunciados. Trata-se, portanto, do que Voloshinov/Bakhtin (1976) chamam de *presumidos sociais*.<sup>17</sup>

A noção de presumido social abarca, dessa forma, aspectos extraverbais que não se limitam apenas a um contexto imediato de produção (quem fala, para quem, quando, onde), relacionado ao horizonte espacial, mas, também, ao compartilhamento de conhecimentos e avaliações socioculturais que acompanham esse espaço compartilhado. E é a partir dessa noção que Corrêa (2011, 2013) propõe que se observe os aspectos que se “ocultam” na produção dos gêneros do discurso. Se para a construção dos sentidos de um enunciado os

---

<sup>17</sup> Tomo a noção de presumido social tal como foi traduzida para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, no texto de Voloshinov/Bakhtin “Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica” que toma como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Em versão traduzida diretamente do russo por João Wanderley Geraldi e publicada em 2013, essa noção é traduzida como “subentendido”. Opto, porém, em utilizar o termo *presumido social* por entender que essa noção já foi apropriada por diferentes pesquisadores do Círculo de Bakhtin de forma que a leitura do termo se mostra consolidada em trabalhos acadêmicos, como, por exemplo, nos trabalhos de Corrêa (2013) e Marchezan (2010).

presumidos são determinantes, para o pesquisador, eles também podem ser uma “presença” na constituição dos gêneros do discurso:

Se da perspectiva etnográfica, as orientações não explicitadas sobre a escrita acadêmica são corretamente classificadas como aspectos “ocultos” (porque não-explicitados) do letramento acadêmico; da perspectiva histórico-discursiva – atenta, portanto, especificamente, a fatos de discurso – esses aspectos poderiam, inversamente, ser concebidos como indícios de saberes que se dão a ler na opacidade dessa escrita. Assim pensados, tais aspectos não seriam nem transparentes nem se apresentariam como efeito de ocultação, fosse ela voluntária ou involuntária. Com efeito, registra-se, nos textos, o que poderíamos chamar de um descompasso quanto à relação entre o dito e o presumido (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926 – s/d) num dado gênero (CORRÊA, 2011, p. 344).

Como se sabe, a comunicação materializada em palavras (o dito) depende do presumido (de uma instância sociocultural mais ampla) que elas sugerem numa dada localização espaço-temporal. Espelho, a esse respeito, sobre a possibilidade de estender a ideia do presumido, **necessário à constituição do sentido de um enunciado concreto, para o processo de constituição de um dado gênero, ou seja, o presumido necessário à constituição do sentido seria, também, necessário à constituição de um dado gênero do discurso** (CORRÊA, 2011, p. 355, grifo meu).

Se os sentidos dos enunciados são constituídos por uma parte verbal aliada a uma parte extraverbal (presumidos sociais), compartilhada pelos sujeitos envolvidos no processo enunciativo, o que Corrêa (2011, 2013) observa em relação à produção dos enunciados e à mobilização dos gêneros do discurso nessa produção é que sempre haverá aspectos presumidos, uma vez que determinados conhecimentos e avaliações sobre a composição e/ou funcionamento dos gêneros compõem um horizonte espacial e ideacional no contexto em que emergem. Mesmo que se pretenda explicitar de forma verbal o máximo possível das formas de constituição dos gêneros, nesse mesmo contexto haverá um horizonte espacial e ideacional que não é verbalizado, mas que atua no enunciado. Para Corrêa (2013, p. 496), esses aspectos dos gêneros se referem àquilo que “pertence ao campo do extraverbal, isto é, que se vincula a ‘presumidos sociais’. Estes ultrapassam uma interpretação pragmática restrita para alcançarem uma dimensão sócio-histórica que escapa à transparência do estritamente linguístico”.

Assim, os presumidos sociais dos gêneros do discurso são concebidos pelo pesquisador “como a amplitude sociocultural e histórica do próprio aspecto verbal dos gêneros” (CORRÊA, 2013, p. 494). Essa concepção implica considerar que toda manifestação verbal carrega consigo uma dimensão sociocultural e histórica que ressoa no

modo de o sujeito se inscrever no ato enunciativo e da qual o sujeito e sua escrita não podem ser destituídos. Mas a questão central dessa concepção, para esta pesquisa, reside no fato de permitir considerar que essas ressonâncias podem resultar das diferentes negociações realizadas pelo sujeito com essa dimensão sociocultural e histórica que constitui o ato enunciativo e que não podem ser apreendidas em sua totalidade apenas por meio do aspecto verbal.

Cada enunciado, único e irrepetível, inscreve, no fio do discurso, uma maneira pela qual o sujeito responde, no sentido bakhtiniano, a enunciados anteriores, não apenas em sua dimensão verbal, mas também em sua dimensão extraverbal. Por dimensão verbal entende-se, nesta pesquisa, aquilo que é proferido em palavras, da dimensão do dito, em termos de conteúdo linguístico; e, por dimensão extraverbal, entende-se aquilo que constitui o horizonte espacial (circunstâncias de tempo e espaço em que o enunciado é produzido), e, também, os conhecimentos e avaliações socioculturais compartilhadas que acompanham o horizonte espacial (por exemplo, conhecimentos e avaliações sobre o que se pode dizer sobre o conteúdo e sobre os modos de dizer, conhecimentos e avaliações sobre a situação de produção e seu/sua papel/representação sobre o dizer etc.).

As discussões de Corrêa (2013) sobre os presumidos sociais do gênero abrem um espaço que constitui o ponto de interesse desta tese que é justamente compreender as relações entre as formas de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero que podem se deixar indiciar pelas negociações do sujeito no par pergunta-resposta em situação de avaliação. Essas relações constituem, a meu ver, pistas sobre o processo de letramento do sujeito escrevente na universidade.

Para Corrêa (2013), as diferentes relações entre o aspecto verbal e o aspecto extraverbal dos gêneros, marcadas de algum modo na escrita, indicariam diferentes tipos de relações intergenéricas, ainda não contempladas pelos estudos de constituição da escrita. Nas palavras do autor:

Parece claro que os presumidos sociais nunca podem ser transparentes, já que são... presumidos e, como tais, dão opacidade ao que se poderia querer como transparência. Do mesmo modo, nunca podem ser apenas pressupostos ou implícitos já que isto seria produzi-los como verbais e não como extraverbais. Por sua vez, **a falta de algum elemento de natureza verbal pode indicar não propriamente uma falta, mas um lugar que marca uma presença: o de alguma relação intergenérica relevante para o escrevente, mas ainda não reconhecida para o gênero produzido** (CORRÊA, 2013, p. 496, grifo meu).

Compreendo essas relações intergenéricas como uma das formas de negociação do sujeito com o processo que envolve o letramento acadêmico. Se as relações intergenéricas são concebidas como as formas pelas quais há um entrelaçamento dos gêneros do discurso pela força dinâmica que os faz sempre caminhar rumo a produção de novos enunciados, os presumidos parecem ser indícios fortes de negociações do sujeito com a própria dinâmica dos gêneros do discurso. De acordo com o pesquisador,

o presumido não se reduz apenas ao já estabelecido para o gênero do ponto de vista da sua estabilidade relativa, mas diz respeito ao que, em seu caráter dinâmico, “fala junto com” esses elementos. Ultrapassa, portanto, as determinações formais e de sentido, pois pode fazê-las dizer mais, ou menos, do que se suporia em função, estritamente, de sua organização verbal (CORRÊA, 2011, p. 344).

Pensando na escrita na universidade, há uma inserção, pode-se dizer gradual, dos sujeitos, ao longo do processo de letramento, em práticas escritas realizadas no meio acadêmico. Essa inserção se dá tanto pelo que é verbalizado acerca das especificidades da escrita acadêmica, como também por todas as dimensões extraverbais que organizam todas as práticas realizadas no contexto da universidade. Nesse sentido, muito se pode apreender não apenas pelos aspectos apontados pelo professor na correção de um texto, por exemplo, mas também por tudo aquilo que não é sinalizado. Tanto no verbalizado quanto no não verbalizado atuam presumidos, aquilo que não é dito, mas que atua de forma determinante sobre as práticas realizadas.

É por essa razão que não se pode tratar aspectos não verbalizados no ensino da escrita apenas sob o ponto de vista de buscar explicitá-los de algum modo (dimensões “escondidas” ou “ocultas”), porque, como apontado por Corrêa (2013), primeiro, não é possível dar conta de explicitar tudo sobre o ensino de um gênero qualquer, há sempre aspectos que nos escapam; e, segundo, porque, como em todo processo dialógico, mesmo que comuns aos participantes, os horizontes espaciais, a compreensão e a avaliação da situação enunciativa não se dispõem de forma transparente aos sujeitos envolvidos. Por atuarem no campo do contexto extraverbal, os presumidos são constituídos em meio a opacidade. Os conhecimentos e avaliações sobre a situação enunciativa podem adquirir diferentes estatutos em relação ao que se supõe como presumido. Como observa Corrêa (2011, p. 355), “para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso”.

Sobre a atuação dos presumidos sociais na organização das práticas dos sujeitos, Voloshinov/Bakhtin (1976) explica o seguinte:

O fato é que todas as **avaliações sociais básicas** que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente **não são enunciadas**: elas estão na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial. (...) Ao contrário, sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, separou-se de seu referente, deixou de organizar a vida e, conseqüentemente, perdeu sua conexão com as condições existenciais do grupo dado (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 06-07, grifos meus).

O contexto extraverbal das práticas de letramento realizadas na universidade, portanto, está relacionado e é determinado pelas formas de inserção dos sujeitos nessas práticas, uma vez que é constituído por todos os aspectos que organizam e dão significados ao que é realizado como prática. Se algum tipo de julgamento de valor, que estaria na base de uma prática, é verbalizado é porque deixou de ser presumido e, portanto, “deixou de organizar a vida”. Pode-se pensar, por exemplo, sobre como a questão do plágio na escrita acadêmica surge como discussão necessária na inserção dos sujeitos no processo de letramento acadêmico, pois ela não está no nível do presumido neste grupo específico, e, por isso, a necessidade de se verbalizá-la.

Ainda a esse respeito, de acordo com Voloshinov/Bakhtin (1976), “um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a *própria seleção do material verbal* e a *forma do todo verbal*” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976, p. 07, grifos do autor). Nesse sentido, a seleção tanto da forma quanto do material verbal não se dá de modo aleatório ou a partir de uma atitude totalmente consciente do sujeito escrevente, mas é determinada pelas avaliações que constituem o contexto extraverbal, ou seja, deriva da atuação dos presumidos sociais.

Partindo do pressuposto de que os presumidos atuam como determinantes da seleção do material e da forma do verbal, pode-se pressupor que o sujeito escrevente realiza uma série de negociações, no sentido de Authier-Revuz, com esses presumidos para, enfim, dar materialidade a uma expressão verbal. O que se propõe, no presente estudo, sob essa perspectiva, é lançar um olhar sobre as formas pelas quais essas negociações podem emergir ou se deixar representar/apreender no fio discursivo. Refletir sobre essas negociações pode auxiliar a compreender o estatuto dessa *presença relevante para o escrevente*, conforme

sinalizado por Corrêa (2013), no momento da produção escrita na universidade. As reflexões ora propostas podem ajudar a compreender as especificidades das práticas de letramento realizadas nesse contexto.

A fim de compreender como as negociações do sujeito podem se representar no fio do discurso e como se constitui esse sujeito que negocia, na seção seguinte, traço um esboço das concepções de heterogeneidade constitutiva e de heterogeneidade mostrada, e as suas relações com a concepção de sujeito, que atravessam as discussões propostas nesta tese.

### 1.3. A heterogeneidade e a questão do sujeito

Esta seção é dedicada a um breve esboço da teoria das heterogeneidades proposta por Authier-Revuz, na qual me apoio em direção à reflexão sobre as determinações dos fatos de heterogeneidade mostrada que emergem no *corpus* recortado para este estudo. As balizagens teóricas nas quais a autora se fundamenta para considerar o que denomina de heterogeneidade constitutiva *do* discurso e heterogeneidade mostrada *no* discurso são fundamentais para compreender, sobretudo, a concepção de sujeito subjacente às formas de análise dessas heterogeneidades.

Jacqueline Authier-Revuz é referência no campo dos estudos linguísticos e discursivos, principalmente, pela formulação do conceito de *heterogeneidade enunciativa*. Inscrita no campo dos estudos da enunciação, faz questão de marcar a sua posição de linguista em suas reflexões sobre o heterogêneo. Mesmo tendo como subsídios fundamentos teóricos discursivos e psicanalíticos, seu olhar se volta para as formas linguísticas disponíveis no sistema da língua pelas quais as relações do sujeito com a heterogeneidade se deixam representar no fio do discurso.

A questão do heterogêneo na enunciação é tomada pela autora sob dois planos: “de um lado, da observação, nas realizações linguísticas, de *fatos de heterogeneidade*; de outro lado, o da *heterogeneidade teórica*, que, em relação à linguística, afeta necessariamente o campo da enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 173, grifos da autora).

É sob o linguístico que os fatos de heterogeneidade são observáveis, mas a compreensão desses fatos na enunciação requer, inevitavelmente, apoios teóricos exteriores à Linguística formal, principalmente, no que se refere a uma concepção de sujeito. Assim é que a pesquisadora recorre a bases teóricas diversas para poder compreender fatos observáveis de heterogeneidade no fio do dizer.

Nesse sentido, para compreender a sua teorização, faz-se necessário compreender as bases epistemológicas nas quais se funda. No campo da Linguística, pode-se dizer que Authier-Revuz propõe um prolongamento das discussões sobre o aparelho formal da enunciação propostas por Benveniste, uma vez que sua proposição basilar reside na consideração de que há, no sistema linguístico, formas pelas quais o sujeito se representa no ato enunciativo.

De acordo com Teixeira (2005), as discussões de Authier-Revuz tomam como base, principalmente, três pontos da teoria benvenistiana, a saber:

- a afirmação da propriedade reflexiva da língua, pela qual ela se coloca em posição privilegiada entre os sistemas semióticos.
- o reconhecimento da língua como ordem própria, sem que, por isso, o linguista deva rejeitar o que é da ordem do discurso, que está aí mesmo contido.
- a indicação de que certas formas da língua – como os pronomes pessoais, tempos verbais, os performativos, os delocutivos – são os sinais, na língua, do que lhe é radicalmente outro (Milner, 1982, p. 336), ou seja, a exterioridade excluída no ato de fundação da linguística (TEIXEIRA, 2005, p. 136-137).

Os pontos de ancoragem em Benveniste se inscrevem na ordem do linguístico, na problemática da enunciação, isto é, do ato individual de colocar a língua em funcionamento por meio de um sistema de formas com ordem própria. O ato de pôr a língua em funcionamento, para Benveniste, institui um sujeito enunciativo, o sujeito do aqui e do agora que só existe na e pela linguagem em relação à enunciação. A questão, para Authier-Revuz, é reconhecer a necessidade de se refletir sobre a relação desse sujeito com a linguagem a partir de uma problematização teórica da própria constituição desse sujeito. Para isso, a linguista defende a necessidade de convocar exteriores teóricos que permitam compreender esse sujeito muito além da sua constituição formal de posição enunciativa, mas como resultado de coerções (sociais, históricas, ideológicas, psicanalíticas etc.) múltiplas e heterogêneas com as quais negocia no momento da produção do enunciado. Para ela, essas formas de negociação obrigatória do sujeito com aquilo que o constitui podem se deixar representar no fio discursivo por meio de marcas linguísticas formais específicas que, por sua vez, podem ser descritas pelo linguista da enunciação.

Os exteriores teóricos convocados pela linguista para compreender a constituição desse sujeito que enuncia e a sua relação com a linguagem são o dialogismo bakhtiniano, a noção de interdiscurso pecheutiana e a psicanálise. As concepções do dialogismo como realidade fundamental da constituição da língua e do atravessamento de um já-dito sobre todo

dizer, bem como a concepção de um sujeito clivado, não-um, em sua essência, proporcionam um modo distinto de interpretar as formas linguísticas pelas quais o sujeito se coloca na enunciação, uma vez que são incorporadas à análise as suas relações com a alteridade, com o já-dito, com o real da língua, com a equivocidade, com o inconsciente, deixadas de lado pela ciência linguística tradicional. É nesse lugar da relação do sujeito com a linguagem que Authier-Revuz compõe a sua teoria da heterogeneidade. Como aponta Teixeira (2005, p. 152), esses exteriores “trazem, essencialmente a ideia de que todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’”.<sup>18</sup>

A heterogeneidade teórica permite a Authier-Revuz compreender a heterogeneidade que constitui o sujeito e a língua e o modo como ela afeta aquilo que é posto na linearidade do que é linguístico.

Os dois aspectos do dialogismo bakhtiniano, o do diálogo entre interlocutores e o do diálogo entre discursos, são basilares na teoria da pesquisadora. De um lado, a desmistificação de um sujeito, como o Adão, como fonte primeira do seu dizer permite vislumbrar o caráter heterogêneo da produção dos discursos, os discursos dos outros estão sempre aí contidos e constituem os elos da comunicação ininterrupta, conforme Bakhtin/Voloshinov (2006) e Bakhtin (2016). De outro lado, a relação de alteridade constitutiva do diálogo entre interlocutores faz ecoar, no enunciado, aquilo que diz respeito ao espaço interacional criado entre enunciador e enunciatário: “*Visando à compreensão de seu interlocutor, o locutor integra, pois, na produção de seu discurso, uma imagem do ‘outro discurso’, aquele que ele empresta a seu interlocutor*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42, grifos da autora). Assim, tomando o dialogismo como realidade fundamental da língua e da produção dos discursos, não há como se pensar num sujeito enunciativo no espaço do *um*, porque a condição da produção do discurso e do enunciado é o atravessamento do outro (discurso, interlocutor) que torna o enunciado como o espaço do não-um.

A noção de interdiscurso de Pêcheux é evocada pela linguista como um exterior teórico também fundamental para a análise dos fatos linguísticos, uma vez que essa noção está na base da compreensão da constituição de sentidos na língua. Compreendendo o interdiscurso, na perspectiva pecheutiana, “como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17), Authier-Revuz

---

<sup>18</sup> A referência a Outro (com letra maiúscula) diz respeito à concepção lacaniana da incidência da linguagem sobre a determinação do sujeito, que é tomada como independente em relação à consciência subjetiva, diferenciando-se do outro (com letra minúscula) que pode se referir a outro sujeito, a outro interlocutor ou a outro discurso, de acordo com o quadro teórico.



destaca uma compreensão de sujeito como destituído do domínio do seu dizer. Sobre o dizer sempre outros dizeres são recuperados de forma que o que se materializa pelo dizer é sempre determinado/afetado pelo já-dito. Assim, não estaria sob o escopo da intenção do sujeito a produção de certos efeitos de sentidos, pois estes são determinados pelo interdiscurso e com efeito escapam de um controle que se pretende na produção de um dizer.

Aliando essas duas realidades da constituição dos discursos, dialogismo e interdiscurso, à psicanálise lacaniana, Authier-Revuz considera que o dizer não pode ser tomado como espaço que dialoga com outros discursos de modo transparente ao sujeito enunciador. A psicanálise, terceiro exterior teórico, é convocada para a compreensão de que a relação de alteridade não é constitutiva apenas dos discursos, mas também do próprio sujeito. “O sujeito *não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem*, que lhe serviria para ‘traduzir’ em palavras um sentido do qual ele seria a fonte consciente” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 63, grifos da autora).

O olhar da linguista para a concepção de sujeito da psicanálise vislumbra uma forma de conceber os fatos linguísticos não como reflexo real de uma intenção comunicativa do enunciador, já que, para a psicanálise: “Contrariamente, à imagem de um sujeito ‘pleno’, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea, sua posição é a de uma *palavra heterogênea que é o fato de um sujeito dividido*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 49, grifos da autora). A ideia de um sujeito dividido se assenta na consideração de que junto com a consciência atua o inconsciente, formado pela linguagem de forma independente, anterior e determinante do sujeito, caracterizado como este Outro que, muitas vezes, irrompe no dizer sem uma “intenção consciente”. É o caso, por exemplo, dos atos falhos, tomados como um dos objetos de análise dos psicanalistas pelos quais se pode reconstruir conflitos esquecidos do sujeito que podem estar determinando tais “falhas”. O olhar psicanalítico para esses fenômenos é tomado como ponto chave nas análises propostas por Authier-Revuz. Nas palavras de Teixeira (2005, p. 150):

É importante ressaltar em relação a esses fenômenos [atos falhos] o fato de eles mostrarem que *sempre nas palavras outras ‘palavras’ são ditas* e – eis o ponto nodal para Authier-Revuz – é a estrutura material da língua que permite a escuta dessas ressonâncias não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do discurso. (...) O discurso não se reduz a um dizer explícito; ele traz em si mesmo o *peso de um Outro*, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma de uma falha (TEIXEIRA, 2005, p. 150, grifos da autora).

A concepção heterogênea da língua e, também, do próprio sujeito permite a Authier-Revuz compreender certas formas linguísticas como resultantes das relações desse sujeito heterogeneamente constituído com a heterogeneidade da língua. E é a partir dessas relações que a pesquisadora elabora a ideia de heterogeneidade mostrada *no* discurso, como uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva *do* discurso:

Minha hipótese é a seguinte: a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é “independente”; ela corresponde a uma forma de *negociação* – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da *denegação* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 71-72, grifos da autora).

Ao passo que as formas de heterogeneidade mostrada no discurso inscrevem o outro num ponto específico do dizer, buscando mostrar que nesse ponto é outro que fala em seu lugar, elas também marcam a ilusão do sujeito escrevente de que o restante do discurso seja uno, seu. Assim, ao mesmo tempo em que as formas de heterogeneidade mostrada tentam mascarar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso, elas a mostram por meio de uma série de negociações do sujeito movidas pela ilusão de ser o centro do dizer. Para Authier-Revuz, não há como o sujeito fugir dessa negociação, e, ao mesmo tempo, é o efeito de sua denegação o movimento necessário para a produção dos enunciados.

As formas de heterogeneidade mostrada, desse modo, configuram-se como formas pelas quais um discurso outro é representado no fio do discurso, isto é, não trazem apenas um espaço dedicado a mostrar o outro, mas colocam em cena as formas como esse outro se representa para (e é representado por) um sujeito que negocia com (e ao mesmo tempo, busca negar) o *fantasma* da heterogeneidade constitutiva:

As formas da heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta - mesmo parcial - da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da *representação* - fantasmática- que *o locutor (se) dá de sua enunciação* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70, grifos da autora).

Essa maneira de olhar para as formas pelas quais o sujeito negocia com um discurso outro, delineada por Authier-Revuz, permite, a meu ver, refletir sobre aspectos discursivos relacionados a essas negociações que não poderiam ser explicadas apenas do ponto de vista de uma descrição de escolhas conscientes realizadas pelo escrevente no momento da

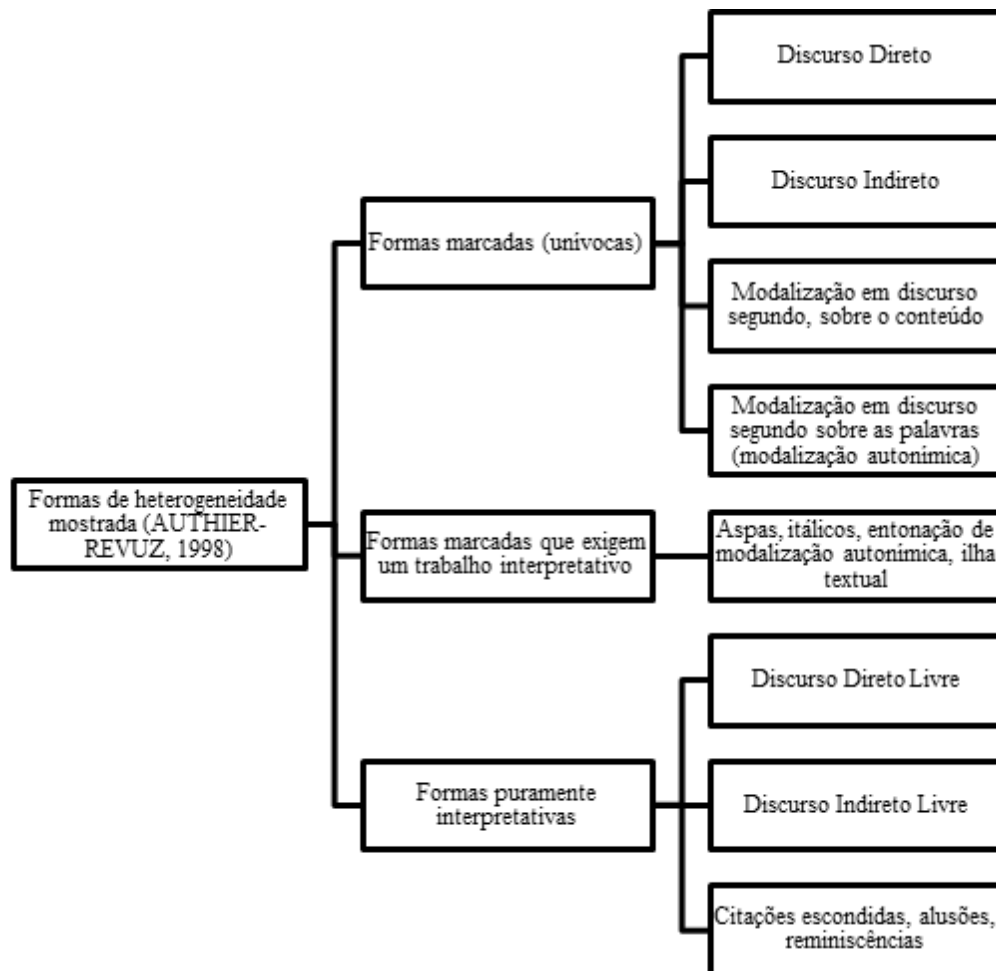
produção do enunciado. Considerando que esse sujeito é constitutivamente atravessado por heterogeneidades, as “escolhas” efetuadas no processo enunciativo não podem ser consideradas transparentes ao enunciador.

A partir dessas balizagens teóricas é que a linguista busca inventariar as formas linguísticas pelas quais essas diferentes negociações se deixam representar no fio do discurso. Dentre o inventário construído pela pesquisadora, estão as críticas empenhadas em relação às formas do discurso relatado tradicionalmente descritas pelas noções de Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre. Authier-Revuz (1998) inscreve uma mudança de nomenclatura baseada numa forma mais ampla de conceber os fenômenos aos quais passa denominar de formas de *Representação do Discurso Outro* no lugar da denominação recorrente Discurso Citado/Reportado.

Para a pesquisadora, as formas de *Representação do Discurso Outro* recobrem um inventário de formas muito mais complexas do que aquelas tradicionalmente descritas sob o escopo das noções do Discurso Citado/Reportado (Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre). Essas formas podem ser descritas numa espécie de continuum, entre as formas marcadas, unívocas, as formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo e as formas puramente interpretativas.

No primeiro grupo, de acordo com Authier-Revuz (1998, p. 143), nas formas marcadas unívocas estariam o Discurso Direto (DD), o Discurso Indireto (DI), a modalização em discurso segundo, sobre o conteúdo, e a modalização em discurso segundo sobre as palavras (modalização autonímica). No segundo grupo, das formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo, estariam aquelas marcas (aspas, itálicos, entonação de modalização autonímica) que interpretativamente sinalizam uma referência a um outro discurso. E, no terceiro grupo, das formas puramente interpretativas, estariam as formas do Discurso Direto Livre, do Discurso Indireto Livre e as citações escondidas, alusões, reminiscências, como sintetiza o quadro abaixo:

**Organograma 1 – Formas de heterogeneidade mostrada conforme Authier-Revuz**



Fonte: Construído a partir de Authier-Revuz (1998, p. 143).

Authier-Revuz (1998) apresenta três oposições concebidas como fundamentais para estruturar o campo da Representação do Discurso Outro (RDO daqui em diante) em relação ao Discurso Relatado (DR daqui em diante), a partir das quais delinea esse continuum das formas de heterogeneidade mostrada, sistematizado no organograma acima, a saber: DR no sentido estrito *vs.* modalização em discurso segundo; signo-padrão *vs.* signo autônomo; e explícito *vs.* interpretativo.

Em relação à primeira oposição (DR no sentido estrito *vs.* modalização em discurso segundo), Authier-Revuz (1998, 2004) explica que há uma diferença de estatuto enunciativo entre simplesmente relatar um outro ato de enunciação e modalizar um discurso com referência a um outro ato de enunciação. Para ela:

A modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma "*maneira de dizer*", *relativizada* (ainda que seja para valorizá-la) *entre outras*. Fazendo isso, a enunciação se *representa, localmente* como afetada de não-um, como *alterada* - no duplo sentido de *alteração* e de *alteridade* - no seu funcionamento por um fato pontual de *não-coincidência*" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 182, grifos da autora).

A modalização tendo referência um outro ato de enunciação é denominada *modalização em discurso segundo*. Essa modalização pode recair sobre o conteúdo do enunciado como um todo (modalização em discurso segundo sobre o conteúdo) ou sobre o emprego de uma palavra (modalização em discurso segundo sobre as palavras).

Em relação à segunda oposição, signo-padrão *vs.* signo autônomo, a pesquisadora discute a questão de que DD e DI derivam de modos semióticos distintos: "um, o DD, correspondendo a uma operação de *citação* da mensagem do ato relatado; o outro, o DI, como uma operação de *reformulação*, isto é, de produção de um enunciado como tendo o mesmo sentido que a *m* do ato relatado" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 150, grifos da autora). Assim, na operação de reformulação o modo de enunciação é homogêneo, padrão, por se constituir pelas palavras do enunciador. Já na operação de citação o modo de enunciação é heterogêneo, por se constituir da forma padrão no sintagma introdutor e, também, por uma forma autônoma na parte citada. Dessa forma, para a pesquisadora o DD constitui uma forma complexa de enunciação, justamente, porque não apenas "enuncia um conteúdo como o DI, ele mostra uma cadeia significante" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 140).

A terceira oposição, explícito *vs.* interpretativo, diz respeito à consideração de que os modos de RDO podem ser explícitos, ou seja, marcados de forma unívoca por formas da língua, ou interpretativos, não marcados, nem unívocos, por isso, não inventariáveis, mas que derivam de um gesto interpretativo baseado no contexto linear e/ou situacional (cf. AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 143).

As três oposições descritas pela pesquisadora para estruturar o campo da RDO constituem reflexões importantes para a descrição e a compreensão do funcionamento das diferentes formas pelas quais se representam no fio do discurso as negociações do sujeito com a heterogeneidade constitutiva. Essas reflexões direcionam, nesta pesquisa, o modo de olhar para os dados que não se limita a tentar identificar apenas formas estabilizadas da língua utilizadas pelo discurso relatado. O olhar se abre, por meio da ideia de continuum, para a busca de pistas no fio do discurso de formas não inventariadas, mas que sinalizam para gestos de negociação do sujeito com o fato da heterogeneidade constitutiva.

É esse o ponto de vista teórico-analítico que tomo como base na tentativa de compreender as determinações das diferentes formas pelas quais o outro é inscrito na constituição das respostas elaboradas por sujeitos em situação de avaliação. Para mim, os modos pelos quais o sujeito negocia com a heterogeneidade constitutiva podem derivar de uma negociação conjunta com o que constitui os presumidos sociais do gênero. Isso quer dizer que o modo como as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado seria determinado por um outro tipo de negociação, ligada à amplitude sociocultural e histórica que recobre a construção do próprio enunciado.

Para compreender as relações entre a emergência de fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero, faz-se necessária uma discussão acerca do processo de construção dos enunciados, passando pela compreensão dos modos de constituição dos gêneros do discurso, uma vez que os gêneros compreendem *tipos relativamente estáveis de enunciados* e, como tais, refletem e refratam a realidade dialógica da linguagem. Por isso, na seção seguinte, discuto a constituição do gênero par pergunta-resposta, por meio de uma reflexão sobre a dinâmica dos gêneros do discurso, de acordo com os estudos bakhtinianos.

#### **1.4. A dinâmica dos gêneros do discurso: o par pergunta-resposta na situação de avaliação**

Conforme Bakhtin (2016), a produção de um enunciado seria determinada por uma vontade discursiva do locutor que busca adquirir uma expressão concreta em meio a uma série de determinações em relação aos conteúdos temáticos, aos recursos linguísticos e às construções composicionais, advindas de esferas específicas de uso da língua. E é a partir das determinações típicas de cada esfera que o autor compreende o conceito de gêneros do discurso:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Compreendo as relações do locutor com essas determinações como negociações obrigatórias do sujeito com tudo aquilo que compõe as condições de produção do discurso,

uma vez que essas negociações não podem ser apenas escolhas individuais e conscientes, já que são, dentre outras coisas, determinadas pelas especificidades do contexto extraverbal. A produção escrita na universidade, assim como em qualquer outro campo, é resultado de uma série de negociações efetuadas pelo sujeito, de uma forma não consciente, com os temas, estilos e construções composicionais que *circulam nas/determinam as/significam as* práticas de letramento desse contexto.

Se as práticas de letramento, de acordo com os NEL, adquirem significados conforme as práticas realizadas num determinado contexto, os gêneros discursivos, como práticas de escrita, também adquirem especificidades e significados nos contextos em que ocorrem: “ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). Nesse sentido, compreender práticas de letramento passa pela compreensão das especificidades da produção de gêneros que incorporam singularidades das negociações dos sujeitos que podem não estar contempladas nos estudos das características mais estáveis dessas produções, como aqueles que buscam descrever apenas as características retóricas e/ou composicionais de gêneros discursivos.

Assim como compreende Corrêa (2013), para mim, a compreensão de um gênero discursivo como forma típica de enunciado envolve considerar não somente os aspectos verbais enquanto formas estabilizadas da língua, mas como formas nas quais e pelas quais se atualizam as relações do verbal com o que constitui o extraverbal. É sob essa perspectiva que os enunciados são tomados como *elos da comunicação discursiva ininterrupta* (cf. BAKHTIN, 2016), pelos quais a realidade dialógica da língua pode ser percebida em funcionamento. É pela língua que as relações históricas e ideológicas penetram nos enunciados e as relações entre verbal e extraverbal podem ser tomadas como resultados das diferentes formas pelas quais mútuas determinações são atualizadas nos gêneros. Não se apreendem significados, nem modos de dizer senão pelos enunciados; assim como também não se produzem enunciados sem se colocar no funcionamento da língua.

A noção bakhtiniana de enunciado é fundamental para entender a dinâmica dos gêneros, porque se funda na concepção de *unidade real de comunicação discursiva* e, como tal, tem sua raiz na realidade dialógica da linguagem.

A dinâmica dos gêneros do discurso se assenta no modo como eles refletem e refratam as relações dos sujeitos com a língua e com a sua historicidade: ao mesmo tempo em que o sujeito se apoia nas formas mais ou menos estáveis de enunciar, que lhe são dadas pelas práticas discursivas de que participa, ele também as atualiza por meio do diálogo, sempre

único e irrepitível, que estabelece com o seu interlocutor (pensando no dialogismo entre interlocutores) e com o já-dito (pensando no dialogismo entre discursos). Essa atualização, portanto, depende do modo como essa realidade (do dialogismo) é apreendida pelos sujeitos nas práticas discursivas: não se apreende apenas o dizer (conteúdo verbal), mas também modos de dizer e determinações desse dizer que se representam, muitas vezes, como aspectos extraverbais dos enunciados.

De acordo com as discussões bakhtinianas, “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente. No gênero, a palavra ganha certa expressão típica” (BAKHTIN, 2016, p. 52). Reconhecer certa forma e certa expressão típicas do gênero é reconhecer a sua relativa estabilidade em função das determinações extraverbais em que ocorre, mas também, as singularidades pelas quais é tomado justamente como enunciado e não apenas como forma da língua. O enunciado é a língua em funcionamento num contexto determinado, um elo na corrente da comunicação discursiva, uma atualização do dialogismo, único e irrepitível por integrar justamente o verbal e extraverbal de um contexto específico. É nessa perspectiva que procuro, a seguir, tecer algumas reflexões sobre o funcionamento do par pergunta-resposta em situação de avaliação como tipo relativamente estável de enunciado.

A questão de prova, configurada pelo par pergunta-resposta, na universidade, como tipo relativamente estável de enunciado, cumpre um papel específico, historicamente determinado pelas práticas de letramento realizadas nesse contexto: o de instrumento de avaliação do aprendizado. Como o que caracteriza sua relativa estabilidade são as determinações sócio-históricas, as relações dialógicas historicamente estabelecidas entre as posições do avaliador/professor/perguntador e do avaliado/aluno/respondente são, ao mesmo tempo, recuperadas e atualizadas a cada questão de prova elaborada e respondida. De um lado, um professor que precisa, de alguma forma, medir algum conhecimento e lança, em forma de pergunta ou instrução, uma questão que é a ponte entre todo o contexto verbal e extraverbal que antecede o momento da avaliação (as aulas, as discussões, os textos lidos, as relações interpessoais entre professor/aluno, as normas e práticas institucionais...) e aquilo que configura cada resposta, dadas tais condições de produção. De outro lado, cada resposta constitui um novo elo, único e irrepitível, por se constituir como uma unidade discursiva singular, resultado de diferentes negociações individuais com as condições de produção dadas.



Um enunciado pode ser definido, de acordo com Bakhtin (2016), como unidade (ou elo) da comunicação discursiva, a partir de três características básicas: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade específica do enunciado e a expressividade.

Discutir a constituição do gênero par pergunta-resposta em situação de avaliação a partir da alternância dos sujeitos pode se fazer parecer, à primeira vista, como facilmente delimitada na relação pergunta-resposta: primeiro um enunciador que pergunta e, depois, um enunciador que responde. No entanto, as condições de produção dessa situação mais imediata de pergunta-resposta numa prova abrangem um contexto extraverbal mais amplo das relações de alternância entre os sujeitos.

O gênero questão de prova integra um conjunto de práticas realizadas no processo de letramento e é demandado numa fase desse processo que objetiva, justamente, uma alternância bem marcada dos sujeitos do discurso: após diferentes práticas de leitura, de exposições de conteúdo, de discussões etc., baseadas num discurso acadêmico dito autorizado,<sup>19</sup> a palavra proveniente dessa posição de autoridade é passada a outra posição, de avaliando (aquele que irá responder). A alternância dos sujeitos, dessa forma, não é realizada de forma simétrica, pois objetiva uma avaliação da apropriação realizada por esse interlocutor daquilo que constituiu os enunciados da posição autorizada. O caráter responsivo de uma questão em uma situação de prova enquanto enunciado, nesse sentido, é bem marcado: de um lado da corrente ininterrupta, ela retoma as práticas discursivas realizadas e, de outro, espera uma atitude compreensiva responsiva que demonstre as formas de apropriação dessas práticas.

A noção de responsividade da teoria bakhtiniana é essencial para compreender a dinâmica do par pergunta-resposta como enunciado: todo enunciado constitui-se como uma resposta a enunciados anteriores e realiza-se com o objetivo de provocar também uma atitude responsiva. A pergunta, como um dos elementos do enunciado, realiza-se como uma resposta às práticas de letramento realizadas e espera uma atitude responsiva de compreensão dessas práticas nas respostas. As respostas, enquanto outro elemento de constituição do enunciado, realizam-se num duplo funcionamento de responsividade: ao mesmo tempo em que

---

<sup>19</sup> Citelli (2002, p. 41) vincula a ideia de “discurso autorizado” a uma “linguagem institucionalmente permitida e autorizada”, numa aproximação à noção de discurso competente discutida por Chauí (1981). Com base nas ideias desses autores, tomo a noção de “discurso autorizado” como o conhecimento teórico/científico construído historicamente e que é tomado como objeto ou conteúdo no contexto do letramento acadêmico. Esse conhecimento constitui-se como autorizado por estabelecer modos específicos, institucionalmente aceitos, pelos quais os fenômenos são/devem ser analisados dentro de cada campo do conhecimento. A noção de discurso na expressão, portanto, vincula-se mais a conteúdos de ensino, do que propriamente a discursos. A compreensão da constituição dos discursos autorizados no curso de Letras é apresentada adiante, na seção 2.2.2.

respondem às determinações da pergunta, respondem às práticas realizadas anteriormente à situação de avaliação e à própria avaliação. Além disso, cada resposta se constitui, também, com o objetivo de provocar uma atitude responsiva de aprovação do avaliador.

Em relação à conclusibilidade, o par pergunta-resposta em situação de avaliação, como forma típica de enunciado, emerge no interior das práticas de letramento quando se compreende, do ponto de vista docente, certa exauribilidade temática em torno do discurso autorizado e que, a partir de então, o sujeito em processo de letramento já tenha condições de responder às discussões suscitadas no processo. De acordo com as discussões bakhtinianas:

Essa plenitude acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados na totalidade orgânica do enunciado: 1) a exauribilidade semântico-objetal; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero (BAKHTIN, 2016, p. 36).

A elaboração da pergunta, no par, que se apresenta numa forma mais ou menos típica de pergunta/questão/instrução avaliativa, configura-se como o resultado de um projeto de discurso pautado numa tomada de posição do enunciador/professor/avaliador em relação a conteúdos acadêmicos, estes concebidos como objetivamente exauridos. Esse projeto de discurso da pergunta, que se efetua numa forma típica de composição, é determinado tanto pelas representações do enunciador a respeito dos discursos autorizados do processo de letramento, como também, pelas representações do enunciador em relação à apropriação desses discursos do seu interlocutor (aluno/avaliado).

A característica da expressividade, constitutiva do enunciado, no par pergunta-resposta, também se relaciona aos modos como as representações dos discursos acadêmicos se dão a ler pelos modos de constituição da pergunta (o que e como se pergunta) e das respostas (o que e como se responde). No entanto, o *acento valorativo* é ditado pela posição do perguntador/avaliador, já que este configura o representante do discurso autorizado. Ou seja, a tomada de posição do professor desde a seleção do material a ser estudado e a forma da abordagem do conteúdo em sala de aula até a seleção do objeto da avaliação conferem ao enunciado o *tom* que deve ser dado na resposta.

Sob essa perspectiva, para se compreender a constituição do gênero par pergunta-resposta num contexto específico, não basta olhar para as características estáveis dos modos padrões de pergunta-resposta, porque a exauribilidade semântico-objetal, o projeto de

discurso e as formas típicas de composição, tanto da pergunta quanto das respostas, são determinados pelas diferentes práticas realizadas em torno do discurso acadêmico e pelos diferentes modos pelos quais os sujeitos lidam com esse discurso, tanto do ponto de vista discente quanto do docente. Assim, também, não se deve olhar para as respostas desvinculadas do seu par, seu contexto imediato, nem de suas condições de produção mais amplas, determinantes do gênero enquanto par numa etapa singular do processo de letramento.

Essas reflexões sobre a dinâmica dos gêneros do discurso e, mais particularmente, sobre o funcionamento do par pergunta-resposta enquanto enunciado encerram os contornos teóricos pelos quais o objeto de investigação desta tese é analisado.

Fundamentada numa concepção de escrita como modo de enunciação, por meio da qual o sujeito se coloca na linguagem e, ao fazê-lo, responde ao dialogismo e à heterogeneidade constitutiva do seu dizer, procuro olhar para as emergências dos fatos de heterogeneidade mostrada no gênero par pergunta-resposta como uma forma de identificar indícios de negociações do sujeito com presumidos sociais do gênero. Dito de outra forma, a meu ver, o modo como formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado é, pelo menos em parte, determinado por negociações do sujeito com uma amplitude sociocultural e histórica que recobre o aspecto verbal da constituição dos enunciados. No próximo capítulo, descrevo detalhadamente os aspectos metodológicos pelos quais as discussões e análises dos dados são delineadas.

## CAPÍTULO II

### 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

*“Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976).*

Neste capítulo, discorro sobre os aspectos metodológicos adotados ao longo da pesquisa. A proposta de reflexão sobre características da constituição da escrita de estudantes universitários nasce, sobretudo, da observação, no contexto do processo de letramento acadêmico, de uma variabilidade de formas de heterogeneidade mostrada, incluindo formas convencionais e não convencionais de marcar o dizer do outro, como antecipado na Introdução desta tese. Acredita-se que as determinações dessas emergências resultam de negociações do sujeito com presumidos sociais do gênero, que recobrem as práticas de escrita realizadas nesse contexto. Na tentativa de buscar compreender como se estabelecem as relações entre formas de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero, particularmente nessas práticas, a explicitação do contexto de letramento do qual os enunciados do material de análise resultam, bem como das formas de análise adotadas, são essenciais para a compreensão das discussões ora propostas.

Nas seções que compõem este capítulo, apresento, primeiramente, os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza da perspectiva investigativa adotada nesta pesquisa, em seguida, descrevo os recortes realizados para o delineamento do *corpus* e, por fim, traço as formas de análise a partir das quais os dados são sistematizados e interpretados.

#### 2.1. Pressupostos metodológicos

O delineamento do objeto de investigação desta tese, como apresentado na Introdução e no Capítulo I, ancora-se em uma perspectiva teórica de base enunciativa-discursiva para a análise de fatos linguísticos e/ou discursivos. A forma de análise desses fatos é construída a partir de um paradigma de pesquisa científica qualitativa e interpretativa, com inspiração

teórico-metodológica em trabalhos baseados no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989; CORRÊA, 2011, 2013).

A natureza qualitativa resulta de duas características centrais desta tese: a primeira, relacionada à investigação da constituição da escrita de universitários, por meio da observação e interpretação de práticas de escrita realizadas em seu “cenário natural”; e a segunda relacionada à compatibilização de diversos quadros teóricos para realizar a análise dos dados, isto é, unindo quadros teóricos diversos para a descrição dos fenômenos e para a interpretação dos dados levantados.

Em relação à primeira característica, tomo a descrição de pesquisa qualitativa realizada por Denzin e Lincoln (2006, p. 17) como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Para os autores, numa abordagem qualitativa, “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Nesse sentido, a análise proposta das relações entre fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero que podem ser vistas nas negociações do sujeito no gênero par pergunta-resposta em situação de avaliação visa a compreender a natureza dessas negociações no contexto da vida do processo de letramento acadêmico universitário. Essa compreensão, a meu ver, possibilita interpretar modos como determinadas práticas de letramento, especialmente as vinculadas à situação de avaliação, operam sobre o sujeito e sobre a sua escrita.

Em relação à segunda característica, sobre à compatibilização de diversos quadros teóricos para realizar a análise dos dados, parte-se, também, da consideração de Denzin e Lincoln (2006, p. 20) de que “a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra”. Seguindo esse raciocínio, os procedimentos metodológicos adotados ao longo desta pesquisa aliam perspectivas linguísticas e discursivas para a construção das formas de organização e análise dos dados de modo muito singular para os objetivos propostos nesta tese.<sup>20</sup> Assim, desde a seleção do material para a composição do *corpus*, passando pela construção de uma forma de organização e classificação das formas de heterogeneidade mostrada e do funcionamento dessas formas no plano do enunciado, até chegar à sistematização quantitativa em tabelas e gráficos, todos os passos foram realizados por meio de um olhar analítico e interpretativo da pesquisadora. Esse olhar, por sua vez, é ancorado, de um lado, nas bases

---

<sup>20</sup> A descrição detalhada das formas de análise é realizada adiante, na seção 2.3.

teóricas linguísticas e discursivas assumidas e, de outro, numa proposta de análise construída a partir de/para o objetivo eleito para investigação. O caráter interpretativo da pesquisa figura, portanto, em todos os passos metodológicos, desde as relações teóricas assumidas até os modos pelos quais os dados são sistematizados e dados a ler pelas análises.

Nessa direção, recobrando todas as dimensões analíticas desta investigação, as reflexões construídas sobre as relações entre as formas de heterogeneidade mostrada descritas e os presumidos sociais do gênero têm inspiração metodológica nos procedimentos interpretativos da perspectiva do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Mais particularmente, na apropriação das formas de interpretação de indícios realizada pelos trabalhos de Corrêa (2011, 2013). A noção de indícios remete à identificação de dados que, guiados por um gesto interpretativo, podem ser tomados como formas de representação de uma realidade complexa não experimentável diretamente (cf. GINZBURG, 1989).

A inspiração nos modelos de análise pautados na identificação e interpretação de indícios toma como base a consideração de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Ou seja, para mim, é no fio do discurso que podem ser identificadas pistas das relações entre fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero, vistas nas negociações do sujeito no par pergunta-resposta em situação de avaliação.

O trabalho interpretativo realizado para a construção das relações entre fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero pauta-se, desse modo, na identificação de marcas (linguísticas e/ou discursivas) que podem constituir indícios/pistas dessas relações. Sob essa perspectiva, a hipótese de partida desta investigação é de que o modo como as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado pode indiciar negociações do sujeito com presumidos sociais do gênero.

A respeito dessa perspectiva metodológica em direção à localização de indícios que podem levar à captação de procedimentos não explícitos diretamente na superfície dos enunciados, é importante destacar:

A localização de um indício não corresponde, porém, a encontrar uma explicitação formal no texto, de tal modo que representasse, de forma acabada e clara, o alcance de determinado procedimento, (...). Lidar com indícios é submeter a localização empírica de uma marca à sua relação com o discurso e, portanto, com implicações linguísticas, sociais e históricas; é reconhecer que essa relação não corresponde a uma representação fiel do fato, mas que tem, com ele, uma relação problemática (CORRÊA, 2013, p. 489).

Considerando a linguagem e as relações do sujeito com a linguagem como não transparentes, é também de forma não transparente que, a meu ver, as relações entre fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero se manifestam no fio do discurso. O que se propõe no presente estudo é um modo de buscar “decifrar” essas relações por meio de uma análise dos modos de emergência da heterogeneidade mostrada no plano do enunciado que, ao menos indiciariamente, podem representar a natureza dessas relações.

## **2.2. A delimitação do *corpus***

Esta seção é dedicada a descrever e a justificar os recortes realizados para a delimitação do *corpus* desta pesquisa. Para isso, as subseções a seguir tratam, respectivamente, das motivações para a escolha do par pergunta-resposta em situação de avaliação como prática de escrita analisada no contexto acadêmico, das motivações do recorte de uma questão e suas respostas, referente a uma prova de Literatura de um curso de Letras, e da descrição da coleta e da constituição do material de análise. Ainda neste capítulo, na seção 2.3, são apresentadas as formas como os dados serão analisados.

### *2.2.1. A situação de avaliação no processo de letramento acadêmico e o par pergunta-resposta*

O primeiro recorte realizado para a construção do *corpus* desta pesquisa consistiu na eleição de uma prática de escrita acadêmica em que se pudesse entrever o objeto de investigação (marcas de heterogeneidade mostrada e suas eventuais relações com presumidos sociais do gênero). A eleição do par pergunta-resposta em situação de avaliação em um curso de graduação em Letras para a observação desse objeto teve como base as reflexões que passo a descrever.

A prática de escrita em que o aluno é levado, por meio de uma questão/pergunta/instrução, a desenvolver, em forma de resposta, sua compreensão/interpretação/análise acerca de um tópico, constituinte dos programas das disciplinas que compõem os conteúdos básicos a serem apreendidos ao longo do processo de

letramento de um curso de graduação, é bastante recorrente nas práticas acadêmicas. Ao lado das questões objetivas de múltipla escolha, as questões ditas discursivas, tomadas aqui genericamente como par pergunta-resposta, funcionam como instrumento de avaliação, visto que buscam avaliar as formas de apropriação do tópico/objeto de ensino em questão e o modo como o aluno demonstra operar com esse objeto no modo de enunciação escrito. Essa prática de escrita pode ocorrer em situações rotineiras de sala de aula, com ou sem o rótulo de situação de “prova”. A situação recoberta pelo rótulo “prova” configura uma condição de produção que envolve uma tensão maior para o que se busca demonstrar pela escrita, já que a avaliação dessa escrita, nessa situação, é tomada explicitamente como ponto central da prática. A aprovação/reprovação nas disciplinas cursadas dependem, na maioria das vezes, do que se demonstra pela escrita de uma resposta em uma situação de prova.

Mesmo constituindo uma prática de escrita rotineira nos contextos de letramento no âmbito universitário, o par pergunta-resposta não ocupa um espaço na maioria dos programas das disciplinas voltadas para o desenvolvimento sistemático de gêneros acadêmicos.<sup>21</sup> Refiro-me às disciplinas que tomam como objeto explícito de ensino o desenvolvimento da escrita de gêneros acadêmicos, como as disciplinas comumente denominadas de Leitura e Produção de Textos que figuram nos currículos dos cursos de graduação, geralmente, nos anos iniciais, com o objetivo de inserir o aluno em práticas de escrita acadêmicas. A ausência desse gênero como componente dos objetos de ensino nos programas de disciplinas dessa natureza sinaliza para a ideia de que não se trata de um gênero para o qual o aluno necessita uma abordagem mais explícita, ideia talvez fundamentada na concepção de que tal gênero já seja do domínio das práticas de escrita dos alunos.

O fato de esse gênero não ser tomado explicitamente como objeto de ensino, ou seja, não ser ensinado como gênero estabilizado da esfera acadêmica-universitária, não significa que ele não se torne objeto de reflexão no contexto de outras discussões, por exemplo, em discussões entre docentes e alunos sobre os resultados de uma avaliação.

Sem adentrar no mérito da (não) necessidade de se incorporar o estudo explícito do par pergunta-resposta nos currículos, a questão que se coloca, a meu ver, assenta-se nas expectativas docentes em relação ao desempenho discente nas respostas construídas,

---

<sup>21</sup> Essa constatação é resultado de um olhar lançado para planos de ensino das disciplinas recobertas pela denominação geral Leitura e Produção de Textos (Oficina de Leitura e Produção textual, Laboratório de Leitura e Produção Textual, Leitura e Produção de textos acadêmicos) dos cursos de Letras disponíveis eletronicamente nas páginas virtuais das universidades estaduais paranaenses. Em consulta realizada nessas páginas virtuais, não foi encontrado o gênero par pergunta-resposta (ou outras denominações como questão discursiva/dissertativa/interpretativa) dentre os gêneros elencados como objeto de aprendizagem explícita. A pesquisa nas páginas virtuais foi realizada em outubro de 2019.



tomando como base a pergunta proposta. Ou seja, em que estaria baseada a avaliação da resposta se esta não é tomada como objeto de ensino explícito. Se, do ponto de vista docente, o que se espera de uma resposta não é recoberto pelo estudo do gênero, do ponto de vista discente, o que se impõe para a forma de responder também não está sob o escopo da aprendizagem do gênero. Além de agenciar, nesse sentido, *o que* responder (pensando no conteúdo), o aluno é levado a agenciar um *como* responder, baseado em algum conhecimento *dado como dado* e que, presume-se, também seja objeto da avaliação.

Assim, levando em consideração, ao mesmo tempo, a forte recorrência do par pergunta-resposta nas práticas de letramento acadêmico-universitárias (principalmente naquelas recobertas por uma situação de avaliação da compreensão de um conteúdo específico) e a ausência de ensino explícito do gênero, entendo que o par pergunta-resposta em situação de avaliação constitui espaço profícuo para se observar indícios da atuação de presumidos sociais do gênero na constituição da escrita dos estudantes universitários. Ou seja, embora acredite, assim como exposto por Corrêa (2011), que não é possível a explicitação de tudo que possa ser dito/apreendido acerca de um gênero (incluindo o gênero aqui denominado par pergunta-resposta), suponho ser possível captar índices da atuação dos presumidos sociais dos gêneros nas relações estabelecidas entre o sujeito e a sua escrita.

### 2.2.2. *O curso de Letras e a avaliação de Literatura*

O segundo recorte realizado para a definição do *corpus* se concentrou em eleger um domínio discursivo da prática escrita de pergunta-resposta da rotina acadêmica. Tomo a expressão domínio discursivo para me referir ao *modo de dizer* específico de uma área. Conforme proposto por Marcuschi (2002, p. 23, grifo do autor), essa expressão designa “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos”.

Para essa escolha, partiu-se da consideração de que os modos de escrever estão diretamente ligados ao, e são determinados por, seu domínio discursivo. Assim, uma resposta a uma questão do domínio da Literatura, por exemplo, pode assumir diferentes especificidades com relação a uma resposta a uma questão do domínio da Linguística.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Utilizo a inicial maiúscula nos termos “Literatura” e “Linguística” quando estiver me referindo ao domínio das respectivas disciplinas.

Conforme descreve Fiorin (2006, 2012), desde a criação, na década de 30, do curso de Letras no Brasil, os currículos da área foram sempre sendo delineados em torno de dois domínios, os estudos da língua e os estudos da literatura. Nas palavras do pesquisador:

Um curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente (FIORIN, 2012, p. 07).

Os estudos linguísticos e os estudos literários representam, por assim dizer, dois modos gerais distintos a partir dos quais se pode analisar, descrever ou explicar as relações do sujeito com a linguagem. Cada um dos domínios elabora suas próprias formas de descrição/análise/explicação, ancoradas em modelos teóricos construídos historicamente. No contexto dos cursos de Letras, a apropriação desses modelos teóricos para a reflexão sobre os fatos linguísticos e literários constitui o eixo central da elaboração dos currículos.

Nesse sentido, o sujeito aluno, ao longo do processo de letramento oferecido pelos cursos de graduação em Letras, é levado à apropriação de teorias linguísticas e literárias que devem servir de fundamentação para as suas reflexões. A apropriação dessas teorias possibilita a entrada do sujeito na construção de um discurso autorizado sobre o fato linguístico ou literário observado, uma vez que essa reflexão não deve basear-se em uma análise derivada do senso comum. De forma geral, todo sujeito aluno de Letras precisa demonstrar a apropriação dos modos de dizer desses dois domínios do universo das Letras.

A partir dessas considerações, pode-se destacar duas questões importantes para o delineamento do *corpus* desta tese. A primeira diz respeito à demanda da graduação em Letras da apropriação de um discurso autorizado para, a partir dele, operar; a segunda se refere às dimensões recobertas por esse discurso autorizado que se dividem em dois domínios, o linguístico e o literário.

A eleição do domínio da Literatura para a análise das formas de apropriação desse discurso na situação de avaliação se deve, de um lado, à consideração de que o espaço dedicado à análise e à pesquisa das formas de apropriação do discurso do outro tem sido frequentemente feito na dimensão da apropriação de um discurso da esfera da Linguística. São exemplos de trabalhos dessa dimensão os estudos de Bessa (2016, 2019) e Agustini e Marinho (2017).

Por outro lado, um olhar histórico para o processo de letramento acadêmico no âmbito das discussões acerca da Literatura no curso de Letras demonstra que os objetivos de ensino,

bem como as formas de avaliação nas disciplinas de Literatura, pouco se alteraram desde a criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil, na década de 30, diferentemente do que ocorreu com as disciplinas de Linguística. De acordo com Fiorin (2006, p. 19), nos primeiros cursos de Letras brasileiros, “os programas de Literatura visavam, de um lado, a dar uma visão panorâmica da literatura que estava sendo estudada; de outro, a levar o aluno a fazer explicações de textos”. A visão panorâmica centrada frequentemente nos estudos do cânone literário e a explicação de textos pelo viés das teorias literárias figuram como objetivo de disciplinas de Literatura até hoje, nas diferentes habilitações dos cursos de Letras oferecidos nas universidades brasileiras. Assim, o que se espera de um sujeito estudante no processo de avaliação do letramento acadêmico, nas disciplinas de Literatura, continua enraizado na forma como a Literatura configurou seu espaço no currículo. Mesmo as discussões linguísticas propostas no contexto dos primeiros cursos de Letras, ancoradas num primeiro momento por análises diacrônicas da língua, tomavam os textos literários de grandes escritores como objeto de análise (cf. FIORIN, 2006).

A literatura, ao longo da sua história, foi-se delineando com um papel importante na constituição da cultura das sociedades letradas, seja como manifestação artística, seja como uma forma de retrato das condições históricas e ideológicas vivenciadas pelas sociedades nas quais se desenvolveu e, assim, também assumiu um espaço central nos modos de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Como aponta Antonio Candido (1988), a literatura é um espaço no qual as questões sociais de diferentes ordens se fazem transparecer, se dispõem a problematizar e se põem a polemizar. No âmbito acadêmico, compete ao estudante de Letras conhecer as diferentes manifestações literárias e, ao mesmo tempo, analisar e compreender essas manifestações por meio dos modos específicos de que as teorias literárias dispõem para análise. Assim, refletir sobre a constituição da escrita acadêmica tomando como base a dimensão dos modos de dizer do âmbito da Literatura pode oferecer importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos cursos de Letras.

Outrossim, se o sujeito aluno é levado a operar de acordo com um discurso autorizado, seja no âmbito do domínio literário ou do linguístico, é na situação de avaliação, notadamente por meio do par pergunta-resposta, que se pode verificar as formas de negociação desse sujeito com presumidos sociais do gênero. Compreender essas formas de negociação e suas relações com fatos de heterogeneidade mostrada pode, a meu ver, contribuir para a análise das determinações daquelas operações consideradas como problemas da escrita.

### 2.2.3. O material de análise

O material de análise que constitui o *corpus* desta pesquisa é formado por 27 respostas elaboradas, a partir de uma questão de prova, por discentes em uma situação de avaliação da disciplina de Literatura Brasileira I integrante do programa curricular de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do Paraná (Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste, da cidade de Guarapuava-PR).<sup>23</sup>

Foram coletadas, assim, produções do par pergunta-resposta consideradas rotineiras do processo de letramento de sujeitos no contexto pesquisado. A escolha pela coleta de textos rotineiros se fundamenta na consideração, baseada nos NEL (cf. FIAD, 2015; LEA e STREET, 2006), de que as práticas de letramento são sempre situadas. Ou seja, os significados das práticas de leitura e escrita dependem do contexto social em que estão inseridas, assim como os gêneros discursivos adquirem especificidades de acordo com as práticas desenvolvidas.

Para a constituição inicial do *corpus*, foram coletadas questões de duas avaliações de diferentes disciplinas de literatura e séries do mesmo curso de Letras, do período noturno, do ano de 2018, conforme descrição a seguir:

- Uma avaliação da disciplina de Literatura Brasileira I, da 2ª série, constituída por quatro questões: 27 discentes consentiram que as suas respostas fossem usadas para a pesquisa, somando 108 textos dessa série.
- Uma avaliação da disciplina de Literatura Brasileira III, da 4ª série, constituída por duas questões: 14 discentes consentiram que as suas respostas fossem usadas para a pesquisa, obtendo-se, dessa forma, 28 textos dessa série.

No total, os textos coletados somaram 136 respostas a questões de prova, distribuídas em duas séries distintas de um mesmo curso de licenciatura. O objetivo inicial era uma comparação entre as duas séries, que recobririam duas fases distintas do processo de

---

<sup>23</sup> A coleta do material foi realizada no primeiro semestre de 2018, conforme projeto aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá. CAAE: 83515518.4.0000.0104. Número do parecer de aprovação: 2.566.805. A proposta inicial, constante no projeto aprovado, foi coletar textos de três gêneros diferentes (questões e respostas de prova, resenha e ensaio), no entanto, após a coleta do material foi necessária a realização de um recorte, tendo em vista o número de textos coletados, como também uma redefinição dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, os três gêneros integram o banco de dados coletados, mas apenas o gênero par pergunta-resposta da prova constitui o *corpus* da presente pesquisa. Foram coletadas e digitalizadas apenas as avaliações dos discentes que concordaram em disponibilizar os seus textos para a pesquisa, a partir da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. No processo de digitalização, apenas a questão e as respostas foram consideradas, excluindo-se a identificação do aluno, de modo a preservar a sua identidade.

letramento, buscando compreender as diferentes negociações com presumidos que pudessem se relacionar com as diferentes fases desse processo. A partir de uma análise preliminar desses dados e do refinamento dos objetivos da pesquisa, realizou-se um novo recorte, no qual foram selecionadas apenas as respostas a uma das questões constituintes da avaliação de Literatura Brasileira I, da 2ª série.

Esse recorte foi necessário por se ter observado, nessa análise preliminar, a complexidade das formas de heterogeneidade mostrada presentes nos textos e a necessidade de se criar categorias muito específicas para cada uma das realidades. Esse trabalho, levando em consideração o número de textos coletados e ainda uma comparação entre as duas fases do processo de letramento, exigiria um tempo muito maior de pesquisa do que o disponível para a etapa da elaboração desta tese. Além disso, esse recorte possibilitou um refinamento dos objetivos desta tese, no sentido de buscar uma análise mais profunda da atuação dos presumidos nas formas de negociação com heterogeneidade mostrada numa fase singular do processo de letramento que o objetivo de comparação com outras fases poderia obscurecer.

A escolha pelo recorte das respostas de uma situação de avaliação de uma disciplina da 2ª série teve por motivação o fato de esses sujeitos já terem tido contato com práticas de letramento do meio universitário, uma vez que já cumpriram um ano do curso. Levando em consideração que o curso de Letras do contexto pesquisado tem a duração de 4 anos, 1 ano representa  $\frac{1}{4}$  do total do curso, um tempo considerável de familiarização e inserção nas práticas de letramento acadêmico realizadas neste contexto.

Além disso, na grade curricular do curso pesquisado, há a disciplina denominada Laboratório de Leitura e Produção Textual, ministrada na primeira série, indicando, portanto, que os sujeitos da 2ª série já tiveram, também, como objeto formal de aprendizagem, a escrita acadêmica. De acordo com a ementa do plano de ensino dessa disciplina, os gêneros acadêmicos, bem como características da escrita acadêmica como normas técnicas de citação e referenciação, constituem tópicos explícitos de ensino do programa da disciplina. A inserção do sujeito escrevente nas práticas de letramento acadêmicas no contexto recortado configura-se como em desenvolvimento, tanto pela disciplina já cursada, voltada explicitamente para essa inserção, quanto pelas demais práticas de leitura e escrita realizadas ao longo da primeira série da graduação nas demais disciplinas do currículo.

O *corpus* assim constituído permite analisar e refletir sobre características que compõem as especificidades do gênero relacionadas ao próprio processo de letramento acadêmico no contexto pesquisado, justamente, por proporcionar um olhar para como os presumidos sociais do gênero parecem operar sobre as diferentes formas de negociação dos

sujeitos (em desenvolvimento, nesse processo de letramento) com os fatos de heterogeneidade que constituem e permitem a emergência de seus enunciados.

A compreensão das especificidades da constituição escrita de qualquer gênero passa pela análise das condições de produção dessa escrita, desde as mais amplas, que envolvem o processo de letramento como um todo, até as mais imediatas, envolvendo a situação de avaliação específica na qual as respostas que constituem o material de análise foram desenvolvidas. Para compreender essas condições mais imediatas da elaboração do material de análise, passo a descrevê-las a seguir.

As 27 respostas foram elaboradas a partir de uma questão constituinte de uma avaliação (prova) aplicada ao final do primeiro bimestre do ano de 2018, no interior da disciplina de Literatura Brasileira I, componente curricular da 2ª série do curso de Letras pesquisado. Para a realização da avaliação, os discentes puderam contar com os textos utilizados como base para as aulas do 1º bimestre (textos base), bem como com suas anotações particulares das aulas e discussões realizadas ao longo do bimestre. Essa prática, bastante recorrente nos ambientes universitários, é conhecida como a “prova com consulta”.

A prática da “prova com consulta” constitui um dado relevante das condições de produção das respostas por demonstrar uma “presença física” do discurso autorizado na situação de avaliação, o que pode determinar certas formas de negociação dos sujeitos com presumidos sociais do gênero, em detrimento de outras.

Os modos pelos quais a consulta ao material autorizado é ou não colocada na situação da realização da avaliação demonstram como as práticas de letramento são determinadas por diferentes significados sociais a elas atribuídos. A possibilidade de consulta aos materiais de apoio sugere que as operações demandadas aos sujeitos escreventes nas respostas não se restrinjam a demonstrar o domínio do conteúdo em si, mas os modos pelos quais esse conteúdo (acessível *per si*) é utilizado em operações mais complexas. Nesse sentido, a consulta representa uma forma pela qual se pode conceber os tipos de negociações do sujeito com esse conteúdo esperados na situação de avaliação, que se supõem, não se restrinjam à reprodução. Essas condições de produção específicas de uma situação de avaliação podem dar pistas dos significados que essas práticas de escrita adquirem no processo de letramento como, também, do modo como os presumidos podem se representar nas escritas resultantes dessas práticas.

A prova de onde o material de análise foi recortado, além das perguntas, apresenta orientações aos estudantes que configuram aspectos importantes das condições de produção das respostas. Antecedendo as perguntas, pode-se ver um item intitulado “Observações”

(Figura 2, a seguir), no qual se apresentam em forma de tópicos quatro orientações aos estudantes quanto aos procedimentos a serem seguidos na situação de avaliação (tempo mínimo para a realização da avaliação, cor de tinta de caneta a ser utilizada, regras de entrada e saída de estudantes durante a avaliação e número mínimo de linhas para composição das respostas). Após esse item, apresenta-se a primeira questão (recortada para a presente pesquisa), com a indicação entre parênteses do valor do peso dessa questão na composição da nota da avaliação:<sup>24</sup>

**Figura 2:** Questão e orientações

**Observações:**

- Entregar a avaliação respondida, no mínimo, 30 minutos após o início da aula.
- A avaliação deve ser respondida com caneta de cor azul ou preta.
- Após a saída do primeiro aluno(a), não será aceita a entrada de aluno(a) para realizar a avaliação.
- Cada resposta deverá conter no mínimo 10 linhas.

1Com base no texto de Bosi (1996, p.13), explique como “o problema das *origens* da nossa literatura” está ligado à condição de “*complexo colonial* de vida e pensamento”. Como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação. (Peso:2,5)

Fonte: dados da pesquisa.

Uma característica que chama atenção nas orientações está relacionada à estrutura composicional esperada para as respostas: o número mínimo de linhas. Essa orientação, no entanto, não diz respeito apenas a uma estrutura composicional esperada, mas é a emergência, nas condições de produção, de determinadas representações da posição do avaliador da apropriação do discurso do seu interlocutor, o estudante/avaliado. Essas representações parecem estar relacionadas à ideia de que os estudantes universitários não escrevem muito, por isso a necessidade de impor um número mínimo (e não máximo) de linhas.

Além disso, a orientação sobre um número mínimo de linhas parece sugerir que a quantidade de linhas esteja relacionada a uma significativa qualidade de conteúdo, sinalizando para a atuação de presumidos em torno de uma concepção de escrita, medida em termos quantitativos. Ora, se o objetivo da avaliação é medir a apropriação do conteúdo, se não houver um volume significativo de elaboração escrita, essa avaliação pode correr o risco de ficar comprometida. Trata-se de considerar, portanto, que a emergência dessa orientação

<sup>24</sup> A avaliação era composta de quatro questões, cada uma com o peso de 2,5, chegando-se à somatória final de 10 pontos. Como já justificado, nesta pesquisa, recortamos para análise apenas uma questão e as suas respectivas respostas.

se dá por determinações extraverbais que constituem a situação de avaliação dada e pode determinar certos efeitos na produção das respostas.

Descrito o contexto imediato específico (quem, quando, onde, por que) do par pergunta-resposta recortado para análise, torna-se importante descrever as formas de análise a partir das quais os dados são sistematizados e interpretados.

### 2.3. As formas de análise

As formas de análise adotadas seguiram por dois movimentos iniciais de caracterização dos dados que se complementam no momento da reflexão sobre as relações entre presumidos sociais e fatos de heterogeneidade mostrada. O primeiro movimento de caracterização dos dados foi o de identificação e classificação das formas de heterogeneidade mostrada que emergem no *corpus*, partindo das formas de análise propostas por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004). O segundo movimento de caracterização dos dados foi uma descrição do funcionamento das formas de heterogeneidade no plano do enunciado, por meio da identificação de procedimentos realizados pelos escreventes no ponto do enunciado em que cada forma de heterogeneidade emerge.

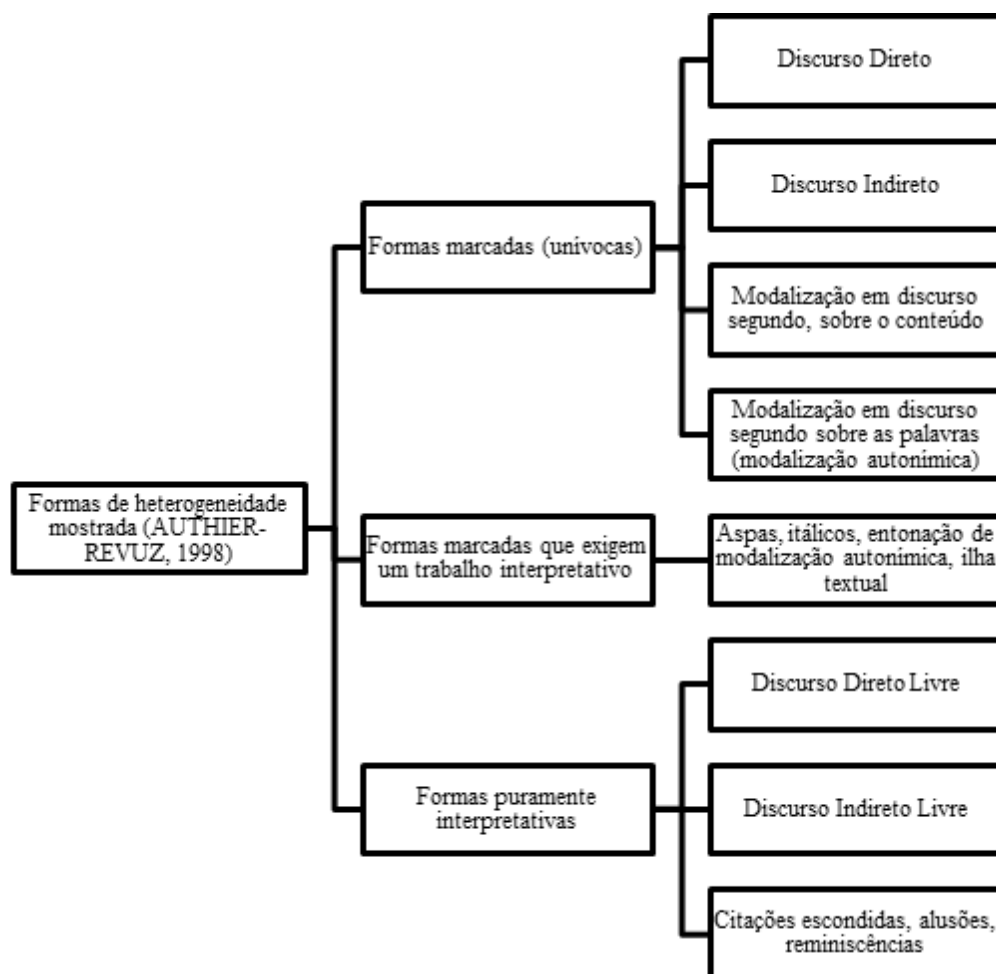
Por meio do primeiro movimento de análise, busca-se circunscrever o primeiro objetivo específico desta tese de identificar e descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários em avaliações construídas a partir do par pergunta-resposta. Por meio do segundo movimento, procura-se atender ao segundo objetivo específico desta tese de caracterizar o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada identificadas no plano do enunciado, para verificar a existência de recorrência (ou não) nos modos como as formas de heterogeneidade mostrada emergem nas respostas.

Os dois movimentos de caracterização dos dados constituem o caminho descritivo que se percorre para alcançar a realização do terceiro objetivo específico desta investigação de analisar as relações entre os modos de emergência das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado com presumidos sociais do gênero. Trata-se, dessa forma, de perfilar o percurso adotado para o desenvolvimento do terceiro passo analítico que se guia pelo olhar interpretativo lançado para as pistas das negociações do sujeito com presumidos sociais que podem ser captadas pelos modos pelos quais as formas de heterogeneidade mostrada se representam no enunciado.



O ponto de partida para a análise e a sistematização dos dados foi a identificação e a classificação das formas de heterogeneidade mostrada presentes nas 27 respostas que compõem o material de análise, tendo como ponto de partida a descrição das formas de heterogeneidade mostrada propostas por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), apresentadas no Capítulo I. Assim, o primeiro olhar para os dados da pesquisa foi guiado pelas categorias propostas por Authier-Revuz (1998) no que se refere às formas de heterogeneidade mostrada, compreendidas pela autora como as formas pelas quais um discurso outro é representado no fio do discurso. Reproduzo, novamente, a seguir, o esquema apresentado no Capítulo I que sintetiza as formas de heterogeneidade mostrada propostas pela pesquisadora:

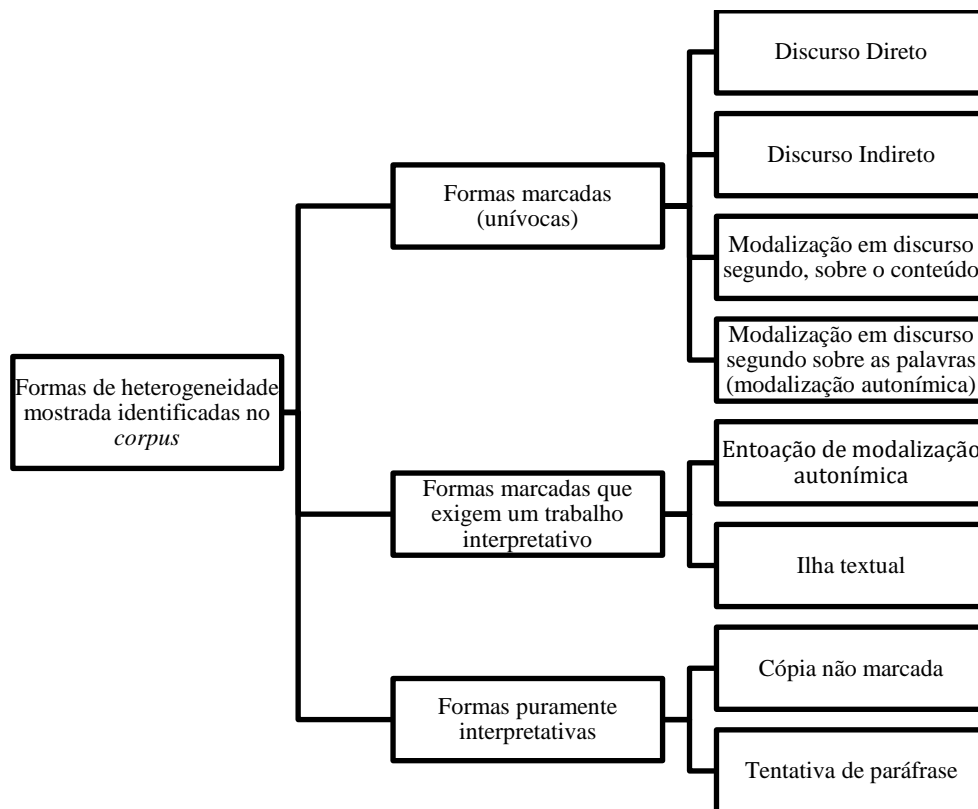
**Organograma 1** – Formas de heterogeneidade mostrada conforme Authier-Revuz



Fonte: Construído a partir de Authier-Revuz (1998, p. 143).

Nesse primeiro gesto de análise, inicialmente, as formas identificadas foram agrupadas de acordo com as três categorias gerais (formas marcadas explícitas, formas marcadas com trabalho interpretativo e formas puramente interpretativas). Em seguida, em razão das particularidades do material de análise – e ainda considerando a distinção entre *formas marcadas explícitas*, *formas marcadas com trabalho interpretativo* e *formas puramente interpretativas* –, foram propostas outras classificações que melhor pudessem representar os fenômenos emergentes nas produções escritas constituintes do *corpus*. O esquema, a seguir, sintetiza as formas de heterogeneidade emergentes no material de análise:

**Organograma 2** – Formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus*



Fonte: Construído a partir dos dados da pesquisa com base em Authier-Revuz (1998).

A classificação proposta nesse esquema levou em consideração, por um lado, os critérios de descrição discutidos por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) e, por outro, as características específicas presentes no material de análise que, a meu ver, parecem recobrir práticas de escrita de estudantes ainda não descritas em termos enunciativo-discursivos. Essas características levaram à criação das categorias denominadas de *cópia não marcada* e

*tentativa de paráfrase*<sup>25</sup> como formas de heterogeneidade mostrada puramente interpretativas. A descrição das formas de heterogeneidade mostrada identificadas, bem como, os critérios utilizados para cada classificação são apresentados e exemplificados adiante, no Capítulo III.

Após a identificação e a classificação das formas de heterogeneidade mostrada presentes no material de análise, o segundo passo analítico da pesquisa foi uma organização dos dados, considerando uma análise quali-quantitativa do funcionamento da forma de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado. Nesta etapa, além de uma quantificação da recorrência de cada marca nos enunciados do *corpus*, foram construídas categorias pelas quais se pôde identificar o funcionamento de cada marca no plano composicional da resposta, tendo em vista a proposta da pergunta/questão. Retomo e transcrevo a seguir a pergunta para a explicitação da criação das categorias:

1) Com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como “o problema das *origens* da nossa literatura” está ligado à condição de “*complexo colonial* de vida e pensamento”. Como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação.

O assunto da pergunta, objeto de avaliação na situação de prova, gira em torno de um discurso autorizado do meio acadêmico: aspectos das origens da Literatura Brasileira de acordo com uma posição autorizada da crítica literária. Esse assunto integra o conteúdo programático da respectiva disciplina de Literatura Brasileira e, como tal, do ponto de vista docente, alcançou certa exauribilidade temática pelas práticas anteriores à avaliação no processo de letramento (as aulas, as discussões, os textos lidos, as relações interpessoais entre professor/aluno, as normas e práticas institucionais...). Essa é uma característica de base da definição dos contornos do gênero, pois determina o acento valorativo dado ao assunto numa questão em situação de avaliação.

Dada a exauribilidade temática das discussões anteriores, de acordo com o discurso autorizado da crítica literária, o aluno deve ser capaz de mostrar a apropriação desse discurso por meio de uma reformulação linguística na mesma orientação discursiva (*com base no texto... explique*). Espera-se, do aluno, além de uma reformulação do discurso do outro (autorizado) que ele seja também demonstrado por meio de “provas” (*como parte dos*

---

<sup>25</sup> Não se pretende lançar um olhar avaliativo sobre as formas pelas quais os sujeitos negociam com a voz do outro, com vistas a uma adequação a uma retórica de escrita acadêmica. As categorias criadas também não têm a pretensão de servir como formas definitivas de descrição dos fatos observados na escrita dos estudantes universitários. Essas categorias foram criadas tão somente para se constituírem como uma forma possível de descrição das formas de negociação com o discurso do outro nas suas relações com presumidos sociais.

*argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação*).<sup>26</sup> Nesse sentido, ao precisar mencionar “traços dos textos de informação” como parte de seus argumentos, o escrevente é levado a demonstrar (provar) a sua compreensão do conteúdo não só pela reformulação linguística, mas também pela vinculação dessa reformulação com elementos próprios do objeto (literário) que deve ser analisado (textos de informação).

As formas de estruturação e acabamento da pergunta seguem um padrão bastante recorrente em situações de avaliação: parte-se de um texto base (discurso autorizado), que se subentende ser do conhecimento do interlocutor, que tem a função de contextualização/fundamentação do assunto da proposta para, em seguida, lançar a proposta de produção escrita por meio de instruções imperativas. O tom do acabamento da pergunta/questão é dado, portanto, pela instrução, lançando a palavra ao seu interlocutor.

A seleção dos verbos no imperativo lança ao interlocutor-aluno as instruções para a tomada da palavra nas respostas (*explique, mencione*). Essas instruções integram práticas rotineiras dos processos de letramento, nas quais a posição do professor direciona/determina quais atividades e o modo como devem ser desenvolvidas pelo aluno. Trata-se, também, de regularidades lexicais e morfológicas do modo de se endereçar o enunciado ao interlocutor-aluno, típicas do discurso pedagógico/avaliativo, ao marcar as posições (assimétricas) dos interlocutores (professo-aluno). Os imperativos na pergunta são determinados pelas representações do destinatário, o aluno/avaliado, que deve, do ponto de vista docente, ter condições de realizar tais tarefas. Essas representações resultam das condições de produção mais amplas relacionadas às diferentes práticas de letramento realizadas anteriormente a essa situação mais imediata de avaliação.

As formas pelas quais os alunos realizam tais tarefas nas respostas foi descrita e interpretada por meio da criação de categorias estabelecidas pela observação dos procedimentos linguísticos, enunciativos e/ou discursivos a partir dos quais cada forma de heterogeneidade mostrada emerge no plano de cada resposta. Nessa etapa, foi elaborada uma tabela para sistematização dos dados com o objetivo de quantitativamente contabilizar as formas de heterogeneidade mostrada presentes no *corpus* e, qualitativamente, tecer relações dessas formas com o seu funcionamento no enunciado. Essa tabela consistiu no seguinte padrão:

---

<sup>26</sup> Tomo a ideia de prova na sua concepção formal como demonstração, conforme a definição apresentada por Plantin no verbete sobre “prova” do *Dicionário de Análise do Discurso* (cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 410).

**Tabela 1** – Tabela de classificação dos dados

| Formas de heterogeneidade mostrada no enunciado |       |               |              |                            |
|---|-------|---------------|--------------|----------------------------|
| Resposta  | Marca | Classificação | Procedimento | Funcionamento no enunciado |

Fonte: dados da pesquisa.

Durante a elaboração da tabela, as categorias relacionadas ao funcionamento da forma de heterogeneidade mostrada no enunciado foram sendo descritas de acordo com procedimentos realizados pelos sujeitos na construção da resposta, por meio de cada forma de heterogeneidade mostrada. Por *procedimento* entende-se, nesta pesquisa, as atitudes (modos de proceder) linguístico-discursivas dos sujeitos que traduzem tentativas (não necessariamente conscientes e controladas) do escrevente de responder às demandas da pergunta. Por sua vez, cada procedimento é interpretado, em termos composicionais, a partir do seu *funcionamento no plano do enunciado*, que se compreende aqui como função enunciativa na composição das respostas.

A seguir, apresento um exemplo da constituição da tabela:

**Tabela 2** – Tabela de classificação dos dados – exemplo

| Formas de heterogeneidade mostrada no enunciado |  |   |   |                            |
|---|--|---|---|----------------------------|
| Resposta  | Marca  | Classificação                                     | Procedimento  | Funcionamento no enunciado |
| Resposta 1<br>                                  | <b>Segundo Bosi</b> que diz que o problema é a origem que está ligado a um complexo colonial (...) | Modalização em discurso segundo sobre o conteúdo. | Retoma elementos centrais da pergunta (“o problema das origens” e “complexo colonial”). | Apresenta o assunto.       |

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da construção dessa tabela, chegou-se aos procedimentos e categorias que recobrem o funcionamento no enunciado das formas de heterogeneidade encontradas no *corpus*, conforme a sistematização exposta na Tabela 3, a seguir:

**Tabela 3** - Apresentação dos procedimentos e categorias

| <b>Procedimento</b>  | <b>Funcionamento no enunciado</b>     |
|--|---------------------------------------|
| Retoma elementos centrais da pergunta (“o problema das origens da nossa literatura” e “complexo colonial de vida e pensamento) | Apresentação do assunto               |
| Caracteriza o Brasil colonial  | Contextualização do assunto           |
| Explica os textos de informação  | Desenvolvimento do argumento de prova |
| Explica o desenvolvimento da literatura  | Desenvolvimento do assunto            |
| Inserir os traços dos textos de informação   | Inserção do argumento de prova        |
| Marca o título de texto de informação  | Exemplificação                        |
| Marca o título do texto base   | Indicação da fonte do dizer           |

Fonte: dados da pesquisa.

As categorias criadas para esta tese tiveram como base as características apresentadas pelas respostas constituintes do *corpus* da pesquisa. Não é intenção desta pesquisa descrever funcionamentos que poderiam recobrir uma forma estável (ou uma retórica) do gênero par pergunta-resposta, já que as categorias foram construídas procurando ter em vista a proposta da pergunta em análise. Se o olhar para a escrita se baseia no seu caráter processual e na consideração do enunciado como único e irrepetível, não me parece adequado propor uma maneira estabilizada de conceber o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no gênero. O objetivo desta tese é mostrar as relações entre a emergência dos fatos de heterogeneidade mostrada em pontos específicos do enunciado e determinações extraverbais, que descrevo em termos de presumidos sociais do gênero, e como tais, vinculadas a uma amplitude sociocultural e histórica que a cada produção de enunciado poderá ser outra. Se o aspecto verbal se atualiza pela produção do enunciado, essa atualização está vinculada a uma nova amplitude sociocultural e histórica de modo que as negociações com os presumidos e as formas como se representam serão sempre outras a cada enunciado.

Os critérios utilizados na criação das categorias são descritos e exemplificados no Capítulo III, por considerar que a identificação e a caracterização dos procedimentos e do seu funcionamento no enunciado constituem-se como um dos resultados alcançados pelas análises em direção à compreensão das possíveis relações entre fatos de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero.

A partir dos dados sistematizados do funcionamento das formas de heterogeneidade no plano do enunciado, resultante dos dois movimentos de caracterização dos dados, no terceiro passo da análise, estabelecem-se relações com presumidos sociais do gênero que possam estar determinando a emergência dessas marcas, com esses funcionamentos. Nessa etapa, os resultados das caracterizações são distribuídos em gráficos que apresentam de forma detalhada os números das ocorrências. A interpretação desses gráficos constitui o passo analítico que, ao mesmo tempo que recobre o terceiro objetivo específico mencionado precedentemente, circunscreve o objetivo geral desta tese de investigar as diferentes formas de heterogeneidade mostrada presentes na produção escrita de universitários em situação de avaliação para averiguar em que medida elas podem ou não derivar de negociações com presumidos sociais e, ao mesmo tempo, compreender como essa negociação se estabelece.

Os resultados alcançados pelos dois movimentos de identificação e classificação dos dados, referentes aos dois primeiros objetivos específicos, são apresentados no Capítulo III. E os resultados do terceiro movimento de análise, referente ao terceiro objetivo específico, compõem as discussões realizados no Capítulo IV.

### CAPÍTULO III

#### 3. AS FORMAS DE HETEROGENEIDADE MOSTRADA E SEUS MODOS DE EMERGÊNCIA NO PLANO DO ENUNCIADO: IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

*“Estudar a maneira pela qual funcionam as formas da heterogeneidade mostrada nos diversos tipos de discurso é dar-se acesso a um aspecto da representação que o locutor dá de sua enunciação, representação que traduz o modo de negociação com a heterogeneidade constitutiva própria a esse discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 74).*

Neste capítulo apresento de forma descritiva os resultados da identificação e caracterização das formas de heterogeneidade mostrada e dos seus modos de emergência no plano dos enunciados do *corpus* desta pesquisa. Como antecipado, as descrições buscam responder aos dois primeiros objetivos específicos desta investigação de (a) identificar e descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários em avaliações construídas a partir do par pergunta-resposta; e (b) caracterizar o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada identificadas no plano do enunciado, para verificar a existência de recorrência (ou não) nos modos como as formas de heterogeneidade mostrada emergem nas respostas.

##### 3.1. A descrição das formas de heterogeneidade mostrada no *corpus*

Apresento, nesta seção, os critérios pelos quais cada forma de heterogeneidade mostrada foi identificada e classificada no material de análise. Tomando como base, de um lado, as formas descritas por Authier-Revuz (1998) e, de outro, as especificidades do *corpus*, foram identificadas oito formas de heterogeneidade mostrada nas 27 respostas que compõem o material analisado, conforme Organograma 2 - Formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus*, apresentado no Capítulo II (cf. p. 64).

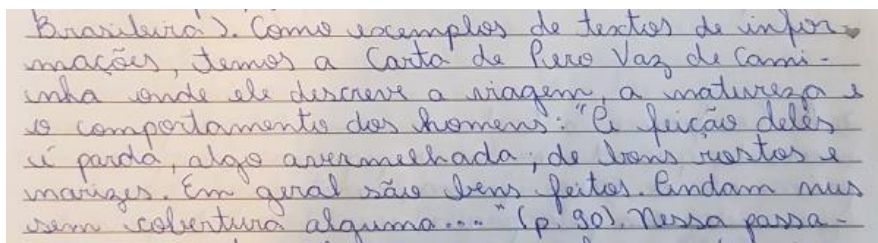
Foram identificadas como *formas marcadas explícitas* os casos de **discurso direto**, **discurso indireto**, **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo** e **modalização em discurso segundo sobre as palavras**. Como *formas marcadas com trabalho*



*interpretativo* foram considerados os casos de **entoação de modalização autonímica e ilha textual** e como *formas puramente interpretativas* os casos denominados de **tentativa de paráfrase** e **cópia não marcada**. Apresento, a seguir, como cada forma foi identificada e uma ilustração com um exemplo retirado do *corpus*.

Os casos considerados formas de **discurso direto** foram aquelas em que se vê algum tipo de ruptura na estrutura sintática, de modo a isolar o conteúdo que se atribui ao outro, frequentemente marcada pelo uso dos dois pontos (marca da ruptura/isolamento) aliado ao uso das aspas (marca do que se atribui ao outro). Além dessas marcas gráficas, linguisticamente o outro é recuperado, frequentemente, no sintagma introdutor, como no exemplo da Figura 3:

**Figura 3** – Excerto - Resposta 26



Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo da Figura 3, o sintagma “a Carta de Pero Vaz de Caminha onde ele descreve a viagem, a natureza e o comportamento dos homens” introduz um conteúdo que se atribui a um outro enunciador. Esse conteúdo emerge de forma isolada na estrutura sintática, por meio dos recursos dos dois pontos e das aspas. O uso desses recursos, no **discurso direto**, representa uma transcrição literal de um dizer que se atribui a um outro. Na identificação dessas formas, o enunciado do aluno foi confrontado com o enunciado citado, a fim de averiguar se, de fato, a transcrição era “literal”. Por transcrição literal entende-se uma reprodução idêntica de sequências linguísticas provenientes de um outro dizer.

Diferentemente, nos casos de **discurso indireto**, de acordo com Authier-Revuz (1998), o conteúdo que se atribui ao outro emerge sob a forma de uma reformulação integrada à estrutura sintática. O exemplo a seguir ilustra esses casos:

**Figura 4** – Excerto - Resposta 24

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo da Figura 4, vê-se a referência a outro ato de enunciação (*Bosi (1996, p. 13)*) juntamente com uma reformulação do conteúdo que se atribui a esse ato (*traz alguns dados desse complexo, que foram ricos de consequências econômicas e culturais*), sem nenhuma marca de ruptura sintática.

De acordo com as classificações de Authier-Revuz (1998), o discurso direto e o discurso indireto integram as formas **explícitas** no sentido estrito de discurso relatado. Para ela, as formas de representação de um discurso outro incluem formas de negociação com a heterogeneidade constitutiva que assumem um estatuto diferenciado das formas do discurso relatado em sentido restrito. É o caso das modalizações em discurso segundo que podem recair sobre o conteúdo ou sobre as palavras. Para a pesquisadora, “as formas do tipo *segundo fulano* inscrevem-se num paradigma de elementos modalizadores diversos, cuja especificidade, em seu interior, é a de modalizar pela referência a um outro discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 135-136).

Nas formas de **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo**, o outro emerge no fio do discurso a partir de uma modalização inscrita nos sintagmas introdutórios. Assim, estariam inscritos em paradigmas diferentes, os exemplos das Figuras 3 e 4 (**discurso direto** e **discurso indireto**, respectivamente) e o exemplo a seguir:

**Figura 5** – Excerto - Resposta 25

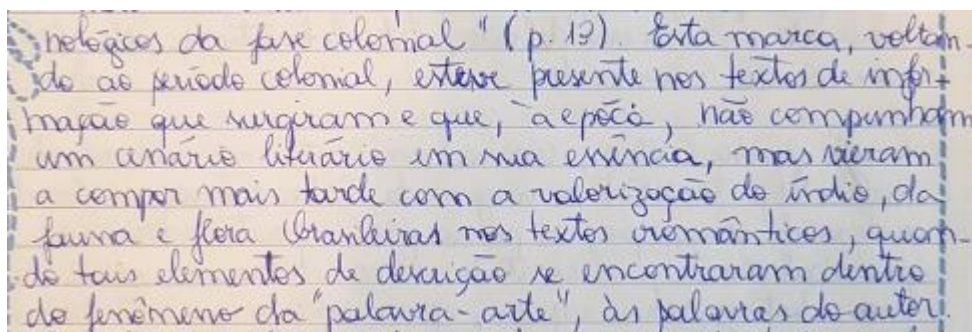
Fonte: dados da pesquisa.

As formas pelas quais o dizer de Bosi é representado nos excertos das Figuras 4 e 5 recobrem, respectivamente, um exemplo de **discurso indireto** (Figura 4) e um exemplo de

**modalização em discurso segundo sobre o conteúdo** (Figura 5) (*Para Bosi*). De acordo com Authier-Revuz (1998), a diferença entre essas duas formas está na consideração de que há um estatuto diferenciado entre relatar um conteúdo com referência a um ato de enunciação (como no caso do **discurso indireto**) e modalizar um conteúdo com referência a um outro discurso (como no caso da **modalização em discurso segundo**). Assim, o sintagma introdutor é determinante para a classificação do modo como o discurso outro é representado, já que o efeito de modalização é inscrito nessa forma de introdução (segundo X, para X, de acordo com X).

Outra forma de representação de um discurso outro é a **modalização em discurso segundo sobre as palavras**. Nessas formas, também há uma modalização com referência a um outro ato de enunciação, mas a modalização recai não sobre o conteúdo como um todo, mas sobre o emprego específico de uma palavra ou sequência que se representa como emprestada de um exterior. O exemplo seguinte ilustra essa forma de heterogeneidade:

**Figura 6 - Excerto - Resposta 23**



Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode ver no excerto, há uma modalização sobre o emprego de uma palavra (*palavra-arte*) marcada pelo uso das aspas e a referência ao exterior da qual a palavra é emprestada (*às palavras do autor*).

As formas ilustradas pelos exemplos contemplam as formas de heterogeneidade mostrada presentes no material de análise de forma marcada (**discurso direto, discurso indireto, modalização em discurso segundo sobre o conteúdo e modalização em discurso segundo sobre as palavras**). São consideradas marcadas unívocas, conforme Authier-Revuz (1998, p. 143), por representarem “modos explícitos, unívocos de representação de um discurso outro, marcados com a ajuda de formas da língua, ou seja, aquelas inventariáveis

em uma gramática”. Assim, as características de cada uma dessas formas constituem as marcas que definem um tipo específico/unívoco de representação de um discurso outro.

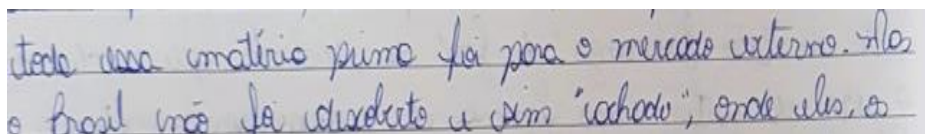
Por outro lado, as *formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo* e as *formas puramente interpretativas* constituem, segundo Authier-Revuz (1998, p. 143):

Modos não marcados na língua, nem unívocos (mas que emprestam sempre à discussão lugares de incerteza) nem inventariáveis (não se trata de uma lista finita de formas, mas um número infinito de configurações de discurso), mas derivando de uma interpretação que leva em conta o contexto linear e/ou situacional (quem fala? Para quem... etc.).

Tomando como base esse critério, foram identificadas no material de análise duas formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo (**entonação de modalização autonímica** e **ilha textual**) e duas formas puramente interpretativas denominadas neste trabalho de **cópia não marcada** e **tentativa de paráfrase**.

Foram consideradas **entonação de modalização autonímica** aquelas formas em que a marcação das aspas nas palavras sinaliza para um modo enunciativo complexo que acumula uso e menção, isto é, ao mesmo tempo em que um termo integra um modo simples de dizer ele é desdobrado por alguma marca que representa uma reflexão sobre esse uso. O excerto da Figura 7 ilustra um caso de **entonação de modalização autonímica** pelo uso das aspas que duplica o funcionamento enunciativo do termo “achado”: ao mesmo tempo em que o termo integra a sintaxe normal da frase (uso simples do termo), ele é mostrado/mencionado pela marcação das aspas, marca responsável por representar uma parada reflexiva sobre uso do termo na frase (forma complexa que une uso e menção).

**Figura 7** – Excerto - Resposta 06



toda uma matéria prima foi para o mercado externo. No  
Brasil não se achado e sem "achado", onde eles, os

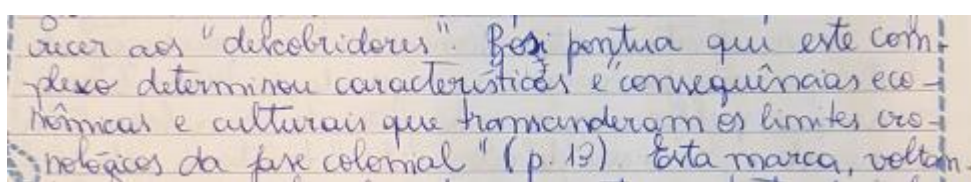
Fonte: dados da pesquisa.

A diferença entre a **entonação de modalização autonímica** e a **modalização em discurso segundo sobre as palavras** reside na forma como a modalização é representada: nesta a modalização sobre as palavras reside na atribuição do “empréstimo” do termo de um

outro ato de enunciação; naquela a modalização pode representar diferentes não-coincidências do dizer.<sup>27</sup>

As formas denominadas por Authier-Revuz (1998, p. 142) de **ilhas textuais** constituem “um caso de imagem particular de funcionamento do sinal de modalização autonímica” que emerge em meio a uma reformulação própria de DI como um elemento “‘não-traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem”. O exemplo a seguir ilustra esses casos:

**Figura 8** – Excerto - Resposta 23



Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, no excerto da Figura 8, que em meio a uma forma padrão de DI (*Bosi pontua que este complexo determinou características e (...)*) emerge um conteúdo marcado entre aspas como não-reformulado em relação ao ato de enunciação relatado (“consequências econômicas e culturais que transcenderam os limites cronológicos da fase colonial”). As **ilhas textuais** são consideradas como um tipo de modalização autonímica, segundo a pesquisadora porque: “Falar aqui de DI ‘com fragmentos de DD’ é errôneo: não há aqui menção (autonímia) aos elementos entre aspas, mas uso com menção (modalização autonímica) de elementos plenamente integrados à sintaxe padrão da frase” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 142).

Caracterizam-se, portanto, como *formas marcadas com trabalho interpretativo as entoações de modalização autonímica* e as **ilhas textuais**, por apresentarem marcas (aspas, na maioria dos casos) que sinalizam para representação de uma negociação com um outro.

Como *formas puramente interpretativas* foram consideradas aquelas negociações com o discurso outro que não apresentam as marcas características do discurso relatado, não

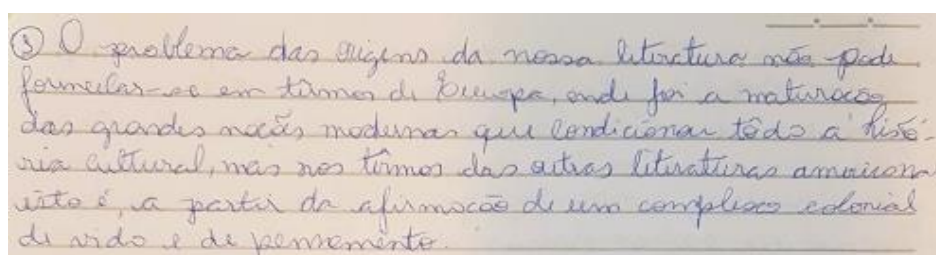
<sup>27</sup> Dentre as formas de RDO descritas por Authier-Revuz (1998), a modalização autonímica ocupa lugar de destaque em suas pesquisas. Para a pesquisadora, a modalização autonímica constitui uma forma de representação metaenunciativa que marca um fato pontual de não-coincidência, isto é, um ponto em que o sujeito enunciativo mostra, no fio do discurso, uma parada reflexiva que sinaliza uma negociação com a realidade da heterogeneidade constitutiva. As não-coincidências podem ser: não-coincidência interlocutiva; não-coincidência do discurso consigo mesmo; não-coincidência entre as palavras e as coisas; não-coincidência das palavras consigo mesmas.

se encaixando nas normas de agenciamento de vozes previstas como aceitáveis na escrita acadêmica, mas que apresentam um dizer vindo de uma fonte específica. A identificação desse dizer como vindo de outra fonte só é possível se se tiver acesso a essa fonte e se realizar um trabalho de comparação, por isso, consideradas como formas puramente interpretativas.

No *corpus* analisado, foram identificados dois tipos de negociação considerados *puramente interpretativos*: um que representa um conteúdo transcrito literalmente de outra fonte (do texto base, nos casos em análise), sem a presença de nenhuma marca de indicativo de citação, conforme as normas de escrita acadêmica, classificado, neste trabalho, como **cópia não marcada**; outro que representa uma tentativa de reformulação de um conteúdo, mas que acaba se aproximando de uma cópia literal, classificado, neste trabalho, como **tentativa de paráfrase**.

A Figura 9 ilustra um exemplo de **cópia não marcada**:

**Figura 9** – Excerto - Resposta 21



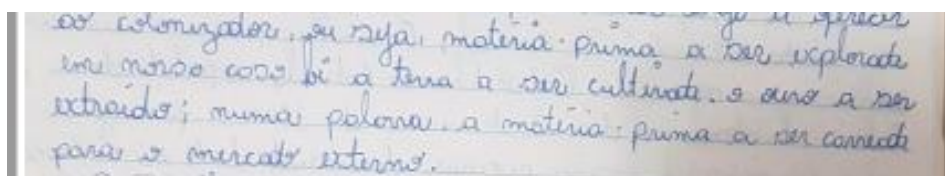
Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se no excerto que não há nenhuma marca que sinalize uma representação de um discurso outro, no entanto, esse excerto seria classificado, de acordo com as normas da escrita acadêmica, como problemático ou, ainda, como um exemplo de plágio, considerado inaceitável nas práticas sociais de escrita, uma vez que reproduz literalmente um excerto do texto base utilizado para a avaliação.

Esses casos foram classificados como **cópias não marcadas** por representarem, a meu ver, uma das formas de negociação com o discurso do outro que reproduz literalmente um conteúdo de um outro (cópia) sem a presença de marcas próprias dos modos de citação das práticas de escrita acadêmica (não marcada). Embora esses casos sejam considerados problemas de escrita pelas normas acadêmicas, eles traduzem uma prática de enunciação escrita bastante recorrente entre estudantes e representam uma forma de negociação com o discurso do outro que precisa ser descrita em termos enunciativo-discursivos, além de uma perspectiva de denúncia de um problema (cf. por exemplo o estudo de Bessa (2019)).

Por sua vez, nos casos classificados como **tentativa de paráfrase**, há uma tentativa de reformulação de um conteúdo por meio do uso de sinônimos, inversões sintáticas ou inclusão/exclusão de termos, mas que não configuram, de fato, uma reformulação aceitável do ponto de vista acadêmico como paráfrase. Sem apresentar também nenhum tipo de marca que sinalize para uma forma de citação de um discurso outro, a tentativa de paráfrase pode ser situada, numa espécie de *continuum*, entre uma cópia (entendida aqui como uma transcrição literal) e uma reformulação (paráfrase) de um conteúdo, que é identificada apenas por meio de um gesto interpretativo que leva como base uma comparação com o discurso fonte. Veja-se o exemplo a seguir, comparando o excerto da Figura 10 ao excerto da Figura 11:

**Figura 10** – Excerto - Resposta 01



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 11** – Excerto do texto base

A colônia é, de início, o objeto de uma cultura, o “outro” em relação à metrópole: em nosso caso, foi a terra a ser ocupada, o pau-brasil a ser explorado, a cana de açúcar a ser cultivada, o ouro a ser extraído; numa palavra, a matéria-prima a ser carreada para o mercado externo <sup>(1)</sup>. A colônia só deixa de

Fonte: (BOSI, 1996, p. 13).

Comparando os excertos, pode-se ver, na Figura 10, dois movimentos que sinalizam uma tentativa de não reproduzir literalmente o conteúdo do texto base: a alteração da palavra “ocupada” por “cultivada” em *em nosso caso foi a terra a ser cultivada*; e a supressão dos exemplos contidos no texto base (*o pau-brasil a ser explorado, a cana de açúcar a ser cultivada*). Seguida desses movimentos, há uma reprodução literal da sequência do excerto.

Assim, como formas puramente interpretativas, a **cópia não marcada** e a **tentativa de paráfrase** são identificadas por meio da comparação com o conteúdo do texto base, diferenciando-se uma forma da outra pela identificação ou não de algum gesto que sinaliza para a tentativa da não reprodução literal do dizer que constitui o discurso base.

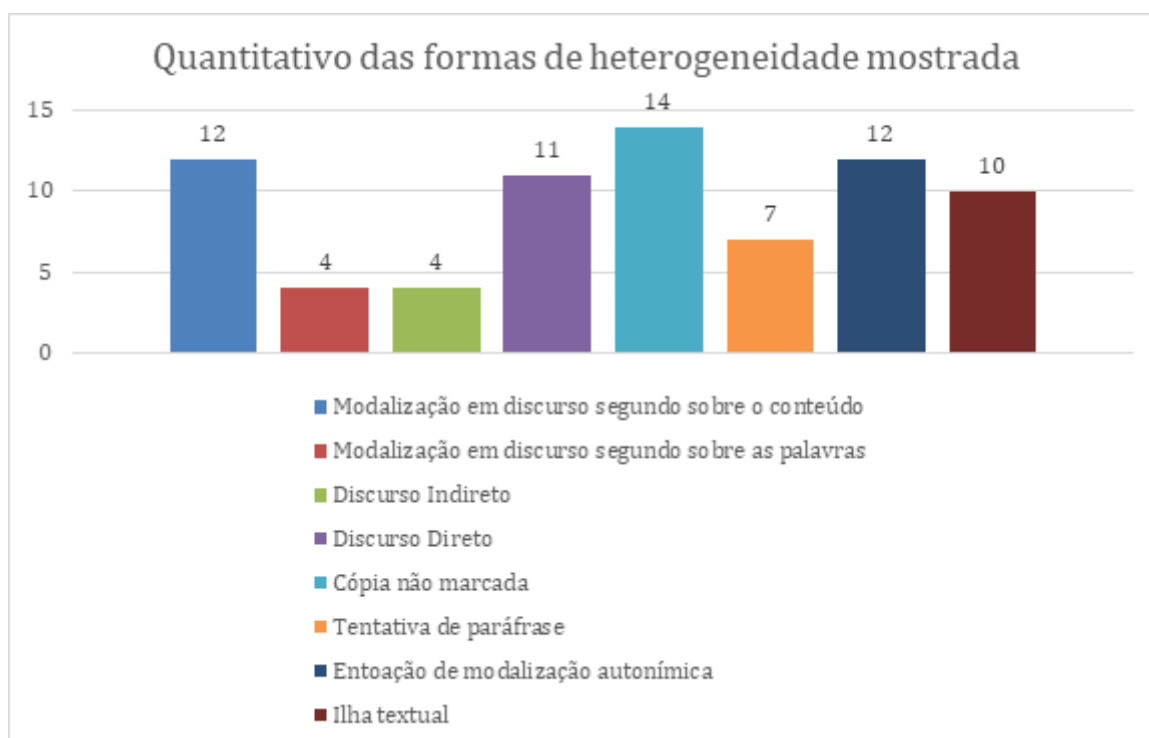
A seguir, apresento em termos quantitativos a emergência dessas formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus*.

### 3.1.1. Quantitativo das formas de heterogeneidade mostrada no corpus

Todas as 27 respostas constituintes do material de análise apresentam ao menos uma forma de heterogeneidade mostrada, considerando as formas delineadas no Organograma 2, conforme os critérios descritos na seção anterior.

O Gráfico 1 mostra o quantitativo geral das formas de heterogeneidade mostrada encontradas no material de análise:

**Gráfico 1** - Quantitativo das formas de heterogeneidade mostrada



Fonte: dados da pesquisa.

Observando o Gráfico 1, que considera todas as ocorrências dos fatos de heterogeneidade mostrada identificados (num total de 74 formas), vê-se uma distribuição entre **formas marcadas explícitas** (*modalização em discurso segundo sobre o conteúdo* (12), *modalização em discurso segundo sobre as palavras* (04), *discurso direto* (11) e *discurso indireto* (4)), **formas marcadas com trabalho interpretativo** (*ilha textual* (10) e



*entoação de modalização autonímica* (12)) e **formas puramente interpretativas** (*cópia não marcada* (14) e *tentativa de paráfrase* (07)).

No entanto, agrupando as formas sob um outro ponto de vista, é possível observar uma preferência geral pelas formas de heterogeneidade que representam um discurso outro literalmente com as “palavras do outro”. Das oito formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus*, seis representam sequências ou palavras que se podem atribuir literalmente ao outro que, no caso em análise, se refere ao texto base: *modalização em discurso segundo sobre as palavras, discurso direto, cópia não marcada, tentativa de paráfrase e ilha textual*.

Um primeiro olhar para esses dados quantitativos permite visualizar que certas formas de heterogeneidade mostrada têm uma maior emergência do que outras no *corpus* analisado. Dentre as formas que emergem num número maior de respostas estão *a modalização em discurso segundo sobre o conteúdo, a cópia não marcada e a entoação de modalização autonímica* e, dentre as que emergem num número menor, estão *a modalização em discurso segundo sobre as palavras e o discurso indireto*. Essa constatação inicial já aponta para o fato de que as negociações dos sujeitos com a heterogeneidade constitutiva são variadas, mas não igualmente distribuídas. Seguindo a hipótese que norteia esta tese, pode-se pressupor que certas formas de heterogeneidade mostrada emergem com maior ou menor frequência na constituição dos enunciados a depender das determinações extraverbais que constituem os presumidos sociais do gênero na situação de enunciação dada. Pelas discussões seguintes, se busca compreender se, de fato, essa relação pode ser estabelecida, ou seja, se pode haver uma relação entre a emergência das formas de heterogeneidade mostrada com presumidos sociais do gênero no par pergunta-resposta.

É importante destacar, a partir das descrições feitas até aqui, que para entender a emergência das formas de heterogeneidade no par pergunta-resposta e a sua relação com presumidos sociais, não basta descrever essas formas tal como previsto nas propostas de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004). Como ponto de partida desta investigação, importa também entender as determinações que fazem com que uma forma de heterogeneidade (e não outra) surja num determinado ponto do enunciado (e não em outro). Assim, para poder analisar a possibilidade dessa relação, primeiramente, são descritos os funcionamentos nos quais as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado nas respostas do material de análise.

### 3.2. A descrição de procedimentos e seu funcionamento no plano do enunciado

Nesta seção, descrevo e exemplifico os critérios utilizados para a identificação e categorização do funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado. Essa categorização se deu de acordo com determinados procedimentos identificados na construção das respostas que constituem o material de análise. Chegou-se a essas categorias por meio da organização e análise dos dados realizadas pela construção da Tabela 1 – Tabela de classificação dos dados, exposta no Capítulo 2 (cf. p. 67). Reapresento, abaixo, a Tabela 3, com a sistematização do resultado desse movimento de classificação:

**Tabela 3** - Apresentação dos procedimentos e categorias

| <b>Procedimento</b>  | <b>Funcionamento no enunciado</b>     |
|--|---------------------------------------|
| Retoma elementos centrais da pergunta (“o problema das origens da nossa literatura” e “complexo colonial de vida e pensamento) | Apresentação do assunto               |
| Caracteriza o Brasil colonial  | Contextualização do assunto           |
| Explica os textos de informação  | Desenvolvimento do argumento de prova |
| Explica o desenvolvimento da literatura  | Desenvolvimento do assunto            |
| Inserir os traços dos textos de informação   | Inserção do argumento de prova        |
| Marca o título de texto de informação  | Exemplificação                        |
| Marca o título do texto base   | Indicação da fonte do dizer           |

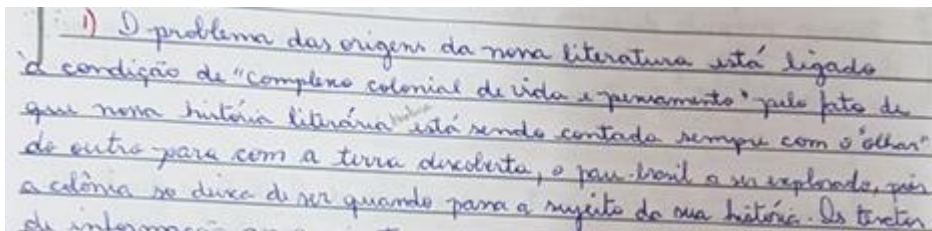
Fonte: dados da pesquisa.

Como antecipado no Capítulo II, entendem-se por *procedimento* as atitudes (modos de proceder) linguístico-discursivas dos sujeitos que traduzem tentativas (não necessariamente conscientes e controladas) do escrevente de responder às demandas da pergunta. Por sua vez, cada procedimento é interpretado, em termos composicionais, a partir do seu *funcionamento no plano do enunciado*, que se compreende aqui como função enunciativa na composição das respostas. Descrevo, a seguir, os critérios utilizados na identificação e classificação de cada um dos procedimentos:

- *Retoma elementos centrais da pergunta*: foram consideradas nesta categoria aquelas formas de heterogeneidade mostrada que emergem num ponto do enunciado no qual

os elementos centrais da pergunta são retomados na resposta. Esses elementos são compreendidos como aquelas sequências linguísticas presentes na pergunta/questão responsáveis por definir o tópico do conteúdo sobre o qual se deveria construir a resposta: “o problema das origens da nossa literatura” e “complexo colonial de vida e pensamento”. Esse procedimento foi interpretado como tendo a função de definir o assunto/contéudo da resposta. O exemplo, a seguir, ilustra essa categoria:

**Figura 12** – Excerto - Resposta 12

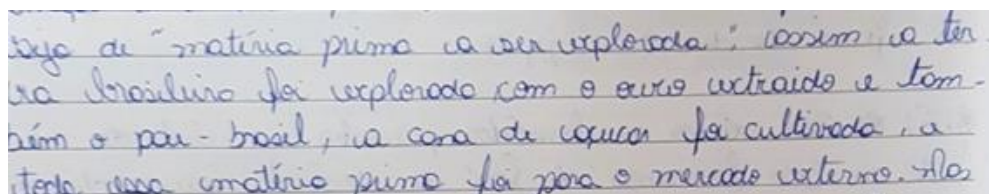


Fonte: dados da pesquisa.

Como se observa na Figura 12, no excerto da resposta 12, a sequência “complexo colonial de vida e pensamento” emerge em forma de **ilha textual**, retomando uma sequência linguística do texto base que figura como um dos elementos centrais da pergunta. A retomada desse elemento pela **ilha textual** demarcada pelo uso das aspas emerge no enunciado sob o funcionamento de introduzir/definir o assunto a ser discutido na resposta.

- *Caracteriza o Brasil colonial*: foram consideradas nesta categoria aquelas formas de heterogeneidade mostrada que emergem num ponto do enunciado no qual os escreventes realizam uma caracterização do Brasil colonial. Esse procedimento foi interpretado como tendo a função de uma contextualização do assunto para o desenvolvimento da resposta. O exemplo, a seguir, ilustra essa categoria:

**Figura 13** – Excerto - Resposta 06



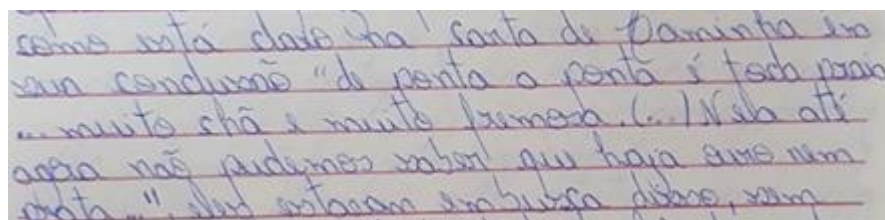
Fonte: dados da pesquisa.

A sequência “assim a terra brasileira foi explorada com o ouro extraído e também o pau-brasil, a cana de açúcar foi cultivada, e toda essa matéria prima foi para o mercado

*externo*” constitui uma forma de heterogeneidade caracterizada, nesta tese, como **tentativa de paráfrase**. Essa forma emerge no ponto do enunciado em que a descrição das características do Brasil colonial parece indicar uma tentativa do escrevente de contextualizar o assunto a ser explorado.

- *Inserir “os traços dos textos de informação”*: nesta categoria foram consideradas aquelas formas de heterogeneidade mostrada que emergem no ponto do enunciado no qual o escrevente inseriu, como solicitado na questão elaborada pelo docente, “traços dos textos de informação”, considerados aqui como sendo argumentos de prova.<sup>28</sup> O exemplo, a seguir, ilustra essa categoria:

**Figura 14** – Excerto - Resposta 07



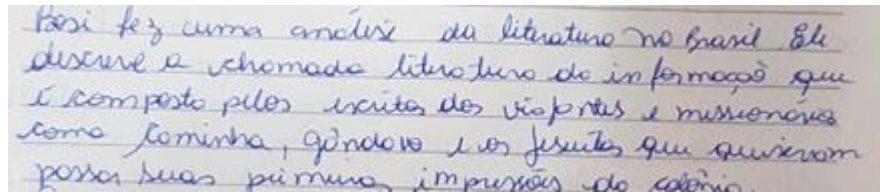
Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo da Figura 14, observa-se que o **discurso direto** emerge no plano do enunciado com a finalidade de inserir os traços dos textos de informação solicitados pela pergunta. A inserção desses traços constitui o funcionamento interpretado aqui como de argumento de prova, por funcionar como forma de comprovar, legitimar, a explicação do assunto realizada pelo escrevente.

- *Explica os textos de informação*: nesta categoria foram consideradas aquelas formas de heterogeneidade mostrada que emergem no ponto do enunciado em que o sujeito escrevente busca explicar o que são os textos de informação, funcionando, no enunciado, como um desenvolvimento do argumento de prova. Nesse ponto do enunciado, vê-se o escrevente não apenas inserindo “traços dos textos”, mas explicando, mostrando seu entendimento. O exemplo, a seguir, ilustra essa categoria:

<sup>28</sup> Tomo a noção de argumento de prova dos estudos sobre as formas ou tipos da argumentação. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 57), para a retórica argumentativa, o conceito de argumento “define-se como um enunciado que legitima uma conclusão”. Sob essa perspectiva, compreendo, nesta tese, argumento de prova como as formas pelas quais são inseridos os traços dos textos (provas) solicitados pela pergunta como forma de comprovar e legitimar a explicação do assunto realizada pelo escrevente.

**Figura 15** – Excerto - Resposta 03

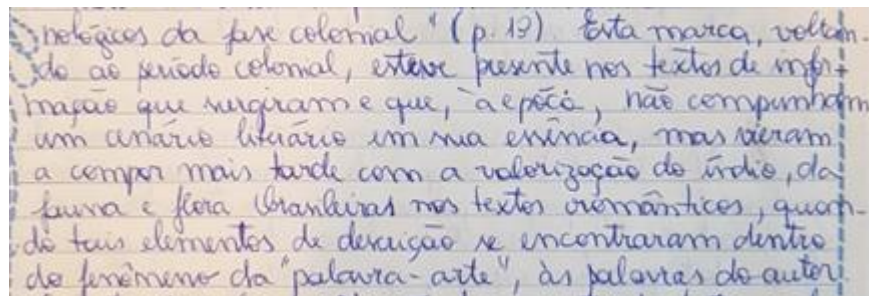


Fonte: dados da pesquisa.

O exemplo do excerto da resposta 03 ilustra duas formas de heterogeneidade mostrada que emergem no mesmo enunciado com a função de explicar os textos de informação: o **discurso indireto** iniciado em “Bosi fez uma análise da literatura no Brasil” e uma **modalização em discurso segundo sobre as palavras** em “a chamada literatura da informação”.

- *Explica o desenvolvimento da literatura:* nesta categoria foi enquadrada uma forma de heterogeneidade mostrada (uma modalização em discurso segundo sobre as palavras) que emerge num ponto do enunciado em que o sujeito escrevente tece, a partir dos traços dos textos de informação, uma explicação do processo de desenvolvimento da literatura. Veja-se o excerto da resposta 23:

**Figura 16** – Excerto - Resposta 23

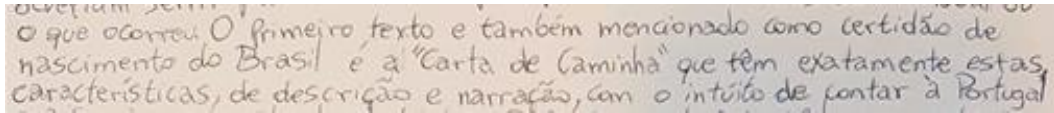


Fonte: dados da pesquisa.

A **modalização em discurso segundo sobre as palavras** observada em “fenômeno da ‘palavra-arte’, às palavras do autor” emerge no enunciado num ponto em que há um desenvolvimento do assunto proposto por meio da explicação do processo de constituição da literatura brasileira. Neste exemplo, o seu funcionamento no enunciado não se limita à inserção dos traços dos textos de informação, nem à explicação do que são os textos de informação, mas exerce uma função de explicação de como serviram para o processo de constituição da literatura.

- *Marca o título de texto de informação:* nesta categoria foram consideradas aquelas formas de heterogeneidade mostrada que emergem no ponto do enunciado com a finalidade de marcar um título do texto de informação utilizado como exemplo para o argumento de prova solicitado pela pergunta. O exemplo, a seguir, ilustra essa categoria:

**Figura 17** – Excerto - Resposta 18

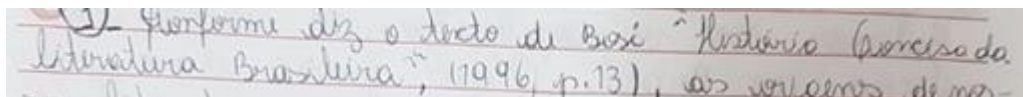


Fonte: dados da pesquisa.

O uso das aspas, conforme a Figura 17, em “Carta de Caminha”, constitui uma marca de **entoação de modalização autonímica** que emerge no enunciado com a finalidade de marcar o título do texto de informação que funciona como argumento de prova da resposta.

- *Marca o título do texto base:* nesta categoria foi enquadrada uma forma de heterogeneidade mostrada, no caso, uma **entoação de modalização autonímica**, que emerge no enunciado com a função de marcar o título da obra utilizada como texto base, ou seja, a fonte do dizer. Apenas uma resposta, no *corpus*, representa esse funcionamento:

**Figura 18** – Excerto - Resposta 14



Fonte: dados da pesquisa.

Como se observa na Figura 18, o uso das aspas confere à sequência “*História Concisa da literatura Brasileira*” (título do texto base para a construção da resposta) o acúmulo do uso e da menção, caracterizando a **entoação de modalização autonímica**. O funcionamento no enunciado de marcar o título do texto base é a indicação da fonte do dizer.

Após essa descrição e caracterização dos procedimentos pelos quais as formas de heterogeneidade mostrada emergem e do seu funcionamento no plano do enunciado, os dados foram organizados numa nova tabela com o objetivo de visualizar quantitativamente a emergência, no material de análise, de cada forma de heterogeneidade em cada uma das categorias criadas. Como resultado, portanto, dessa classificação, apresento, a seguir, a Tabela 4 - Tabela de sistematização dos dados, em que cada emergência de heterogeneidade

mostrada é representada pela resposta correspondente considerando a categoria do seu funcionamento:

**Tabela 4** – Tabela de sistematização dos dados

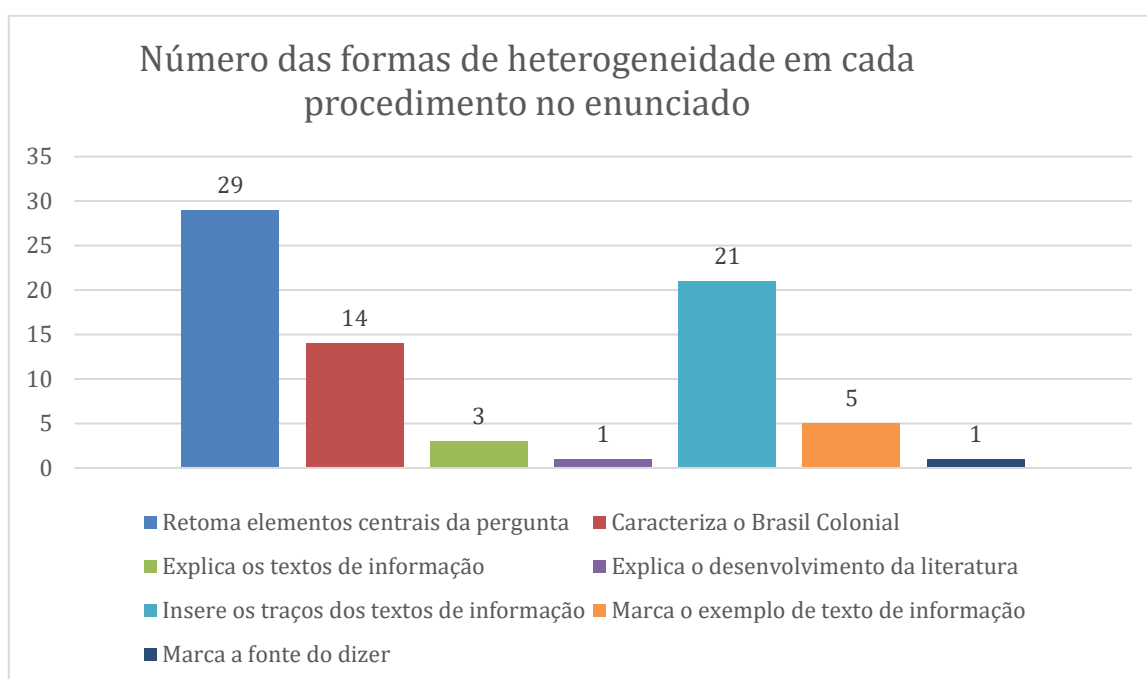
| <b>Forma de heterogeneidade mostrada</b>                                     | <b>Modalização em discurso segundo sobre o conteúdo</b>  | <b>Modalização em discurso segundo sobre as palavras</b> | <b>Discurso Indireto</b>   | <b>Discurso Direto</b>  | <b>Cópia não marcada</b>   | <b>Tentativa de paráfrase</b>             | <b>Entoação de modalização autonímica</b>               | <b>Ilha textual</b>   |
|--|--|--|----------------------------|---|--|---|---|---|
| <b>Procedimento/ funcionamento no plano do enunciado</b>                     |  |  |                            |   |  |   |   |   |
| Retoma elementos centrais da pergunta / Definição do assunto                 | Resposta 1<br>Resposta 5<br>Resposta 6<br>Resposta 9<br>Resposta 11<br>Resposta 14<br>Resposta 19<br>Resposta 25<br>Resposta 26<br>Resposta 27 | Resposta 23  | Resposta 23<br>Resposta 24 | Resposta 13<br>Resposta 26  | Resposta 6<br>Resposta 21<br>Resposta 22<br>Resposta 27  | Resposta 11<br>Resposta 20<br>Resposta 24 |   | Resposta 5<br>Resposta 9<br>Resposta 11<br>Resposta 12<br>Resposta 23<br>Resposta 24<br>Resposta 26 |
| Caracteriza o Brasil colonial/<br>Contextualização do assunto                | Resposta 15  |  | Resposta 4                 | Resposta 13<br>Resposta 19  | Resposta 12<br>Resposta 15   | Resposta 1<br>Resposta 6<br>Resposta 14   | Resposta 6<br>Resposta 11<br>Resposta 12<br>Resposta 23 | Resposta 6  |
| Explica os textos de informação/<br>desenvolvimento do argumento de prova    |  | Resposta 3   | Resposta 3                 |   | Resposta 21  |   |   |   |
| Explica o desenvolvimento da literatura/<br>desenvolvimento do assunto       |  | Resposta 23  |                            |   |  |   |   |   |
| Insere os traços dos textos de informação/<br>inserção do argumento de prova | Resposta 16  | Resposta 5   |                            | Resposta 6<br>Resposta 7<br>Resposta 8<br>Resposta 9<br>Resposta 16<br>Resposta 23<br>Resposta 26 | Resposta 1<br>Resposta 2<br>Resposta 4<br>Resposta 10<br>Resposta 22<br>Resposta 24<br>Resposta 26 | Resposta 2                                | Resposta 14<br>Resposta 23<br>Resposta 24               | Resposta 10   |
| Marca o título de texto de informação/<br>exemplificação                     |  |  |                            |   |  |   | Resposta 3<br>Resposta 18<br>Resposta 21<br>Resposta 24 | Resposta 14   |
| Marca o título do texto base/<br>indicação da fonte do dizer                 |  |  |                            |   |  |   | Resposta 14   |   |



Pode-se constatar, pela Tabela 4, que algumas formas de heterogeneidade mostrada emergem com maior frequência em alguns funcionamentos, o que, a meu ver, constitui uma pista da negociação dos sujeitos com presumidos sociais do gênero. O olhar mais atento para as recorrências no funcionamento da heterogeneidade no plano do enunciado parece apontar para a presença de certas determinações nessas emergências, o que leva à investigação da natureza dessas determinações. A interpretação das relações entre cada forma de heterogeneidade mostrada e a sua recorrência em determinados funcionamentos constitui o modo pelo qual a atuação dos presumidos possa ser, ao menos indiciariamente, apreendida.

Observe-se o Gráfico 2, a seguir, que sistematiza os números de formas de heterogeneidade mostrada em cada procedimento:

**Gráfico 2** – Número das formas de heterogeneidade em cada procedimento no enunciado



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados do Gráfico 2 mostram que as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado por meio de três procedimentos principais: *retomar a pergunta*, *insere os traços dos textos de informação* e *caracterizar o Brasil colonial*, que representam 86% das formas de heterogeneidade mostrada do *corpus*. Isso quer dizer que, das 74 formas totais identificadas, 29 emergem no plano das respostas para a definição do assunto, por meio do procedimento de retomar os elementos centrais da pergunta, 14 para a contextualização do

assunto, pelo procedimento de caracterizar o Brasil colonial e 21 para a inserção do argumento de prova<sup>29</sup> por meio do procedimento de inserir os traços dos textos de informação.

Em relação às outras quatro categorias (*explica os textos de informação, explica o desenvolvimento da literatura, marca o título do texto de informação e marca o título do texto base*), vê-se que a emergência das formas de heterogeneidade é muito menor, em termos de quantidade, no material analisado.

A observação desses números apontados no Gráfico 2 leva a considerar que a maior ou menor recorrência de formas de heterogeneidade mostrada em certos procedimentos possa sinalizar para a atuação de algum fator que esteja determinando a recorrência (ou não) de certas formas de heterogeneidade mostrada num ponto (e não em outro) do enunciado. Uma análise mais detalhada desses funcionamentos pode indicar se essas determinações podem estar indiciariamente ligadas a negociações com presumidos sociais do gênero.

No próximo capítulo, apresento os resultados do cruzamento dos dois movimentos de caracterização dos dados apresentados neste capítulo, buscando, por meio desse cruzamento, tecer relações entre o modo de emergência das formas de heterogeneidade mostrada e a atuação de presumidos sociais.

---

<sup>29</sup> Como explicado, compreendo, nesta tese, argumento de prova como as formas pelas quais são inseridos os traços dos textos (provas) solicitados pela pergunta como forma de comprovar, legitimar, a explicação do assunto realizada pelo escrevente.

## CAPÍTULO IV

### 4. HETEROGENEIDADE MOSTRADA E PRESUMIDOS SOCIAIS NO PAR PERGUNTA-RESPOSTA

*“A metáfora clássica do arqueólogo, às voltas com fragmentos ou hieróglifos, diz que esse discurso ausente é reconstruível a partir de traços, das inscrições observáveis: a tarefa do analista é, diz Freud, ‘construir o que foi esquecido a partir dos traços deixados por esses esquecimentos’” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 50)*

Neste capítulo, busca-se analisar as relações entre os modos de emergência das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado com presumidos sociais do gênero, por meio da interpretação do funcionamento dessas formas no plano do enunciado. Para isso, como antecipado, as formas de heterogeneidade mostrada foram organizadas numa tabela (Tabela 4 - Tabela de sistematização dos dados, cf. p. 86) que sistematiza as categorias que representam o funcionamento dessas formas no plano da construção do enunciado, tendo em vista a orientação da pergunta. O funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada foi categorizado de acordo com determinados procedimentos identificados na construção das respostas que constituem o material de análise. Chegou-se a essas categorias por meio da organização e análise dos dados realizadas conforme descrição apresentada nos capítulos II e III.

Para buscar comprovar a hipótese levantada nesta investigação de que as formas de negociação com fatos de heterogeneidade que emergem no par pergunta-resposta, numa situação de avaliação, podem constituir maneiras pelas quais os presumidos sociais do gênero atuariam na constituição da sua escrita, organizo as reflexões que interpretam os dados da Tabela 4 (Tabela de sistematização dos dados) a partir de dois eixos: (a) um que parte da explicitação e interpretação dos modos de emergência das diferentes formas de heterogeneidade mostrada do *corpus*, considerando as categorias dos procedimentos representativos de seu funcionamento no enunciado, de acordo com o eixo horizontal da Tabela 4 e a sua relação com presumidos sociais do gênero (seção 4.1 e suas subseções); e, de forma complementar ao primeiro, (b) outro que parte das reflexões sobre cada forma de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero, considerando as suas emergências no eixo vertical da Tabela 4 (seção 4.2).

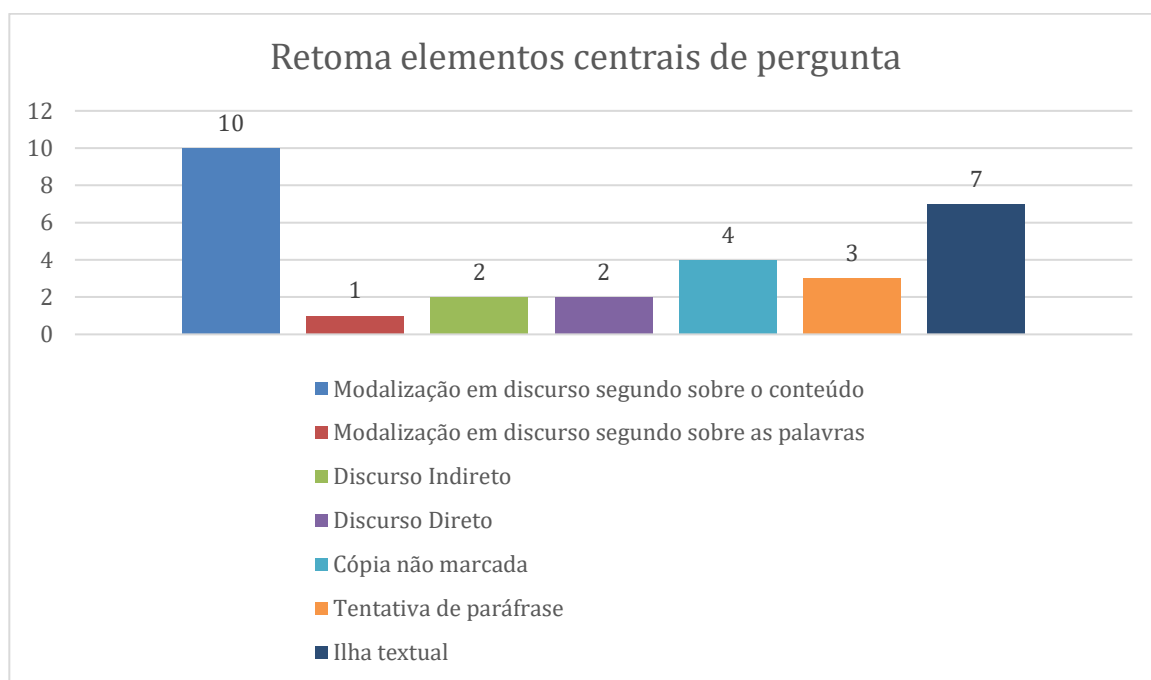
#### **4.1. O funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado**

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre cada uma das categorias criadas para caracterizar o funcionamento das formas de heterogeneidade no plano do enunciado, começando pelas categorias em que há o maior número de emergências até chegar às categorias com o menor número de emergências (eixo horizontal da Tabela 4). Para uma interpretação mais detalhada dos dados da Tabela 4, ao longo das discussões seguintes, apresento alguns gráficos construídos com base nesses dados. Trago para as análises de cada um dos procedimentos um exemplo que retrata as formas de heterogeneidade com maior recorrência no procedimento em questão e outro exemplo que retrata as formas de heterogeneidade com menor recorrência no procedimento. A eleição por discutir um exemplo de maior recorrência e outro de menor recorrência em cada procedimento se justifica pela tentativa de compreender como as negociações com presumidos sociais do gênero podem ser “captadas” ao mesmo tempo por características que emergem com mais recorrência, como também, pelas características que emergem com menos recorrência.

##### *4.1.1. Retomada dos elementos centrais da pergunta: entre “o que dizer” e o “como dizer”*

Como identificado pela Tabela 4 e pelo Gráfico 2 (ver Capítulo anterior), o maior número de formas de heterogeneidade mostrada do *corpus* emerge na categoria *Retoma elementos centrais da pergunta*. O Gráfico 3, a seguir, mostra a quantidade e os tipos de formas de heterogeneidade mostrada no *corpus* que emergem nesse ponto do enunciado, no qual os elementos centrais da pergunta são retomados na resposta. Esses elementos são compreendidos como aquelas sequências linguísticas presentes na pergunta/questão responsáveis por definir o tópico do conteúdo sobre o qual se deveria construir a resposta: “*o problema das origens da nossa literatura*” e “*complexo colonial de vida e pensamento*”.

**Gráfico 3** – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – Retoma elementos centrais da pergunta



Fonte: dados da pesquisa.

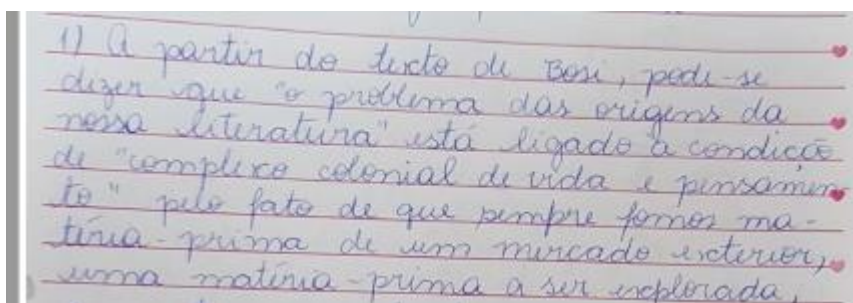
Neste funcionamento de definição do assunto pela retomada dos elementos centrais da pergunta, a forma que emerge num maior número nas respostas é a **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo**, presente em 10 respostas. A segunda maior ocorrência neste funcionamento é a forma de **ilha textual**, emergente em 7 respostas. Esses dados denotam uma “preferência” por essas duas formas de negociação com a heterogeneidade constitutiva para marcar a presença do outro (representado aqui pela recuperação das *sequências linguísticas da pergunta*). A questão aqui vai além de perceber essa “preferência”, pois, a meu ver, não se trata de fato de escolhas conscientes dos sujeitos escreventes, mas de um indício da atuação de presumidos sociais do gênero que podem estar determinando essas “escolhas”.

Explicado mais detalhadamente, se compreendemos os presumidos do gênero como “a amplitude sociocultural e histórica do próprio aspecto verbal dos gêneros” (CORRÊA, 2013, p. 494), conforme delineado no Capítulo I, o fato de os sujeitos negociarem aqui, neste ponto específico da construção do enunciado, e representarem, preferencialmente, destas formas e não de outras, esse outro discurso que precisa ser explicado (o da pergunta que provém de um outro) aponta para uma determinação que vai além do aspecto verbal explicitado pelo par pergunta-resposta. O discurso da pergunta a ser explicado deriva de um duplo funcionamento das relações de autoridade do discurso do outro, pois representa, ao

mesmo tempo, um discurso proveniente de um sujeito autorizado da crítica literária (Bosi) e de um sujeito autorizado da situação de avaliação, representado pelo papel daquele que detém o conhecimento global sobre o conteúdo, o docente, elaborador da pergunta.

É explícito verbalmente, na pergunta, que o sujeito respondente deve explicar/reformular esse discurso outro (*Com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como*), porém não o é o fato de os sujeitos respondentes utilizarem preferencialmente as mesmas formas de negociação com a heterogeneidade que emergem na pergunta: a pergunta traz a voz do outro/sujeito autorizado da crítica literária por meio de **ilhas textuais** (sequências discursivas do texto de Bosi: “*o problema das origens da nossa literatura*” e “*complexo colonial de vida e pensamento*”) que se representam após um efeito de **modalização em discurso segundo** (*Com base no texto de Bosi*). Veja-se o exemplo seguinte:

**Figura 19** – Excerto – Resposta 05



Fonte: dados da pesquisa.

No excerto da resposta 05, vê-se que as **ilhas textuais** (“*o problema das origens da nossa literatura*” e “*complexo colonial de vida e pensamento*”) emergem sob o efeito de uma **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo** (*A partir do texto de Bosi, pode-se dizer que*). A pergunta se representa na resposta não só pela recuperação do assunto a ser abordado (*o que dizer*), mas também pelo *modo de dizer*. Se a pergunta expressa a posição de autoridade de um sujeito que detém o conhecimento sobre o conteúdo a ser reformulado, espelhar-se no seu *modo dizer* parece uma forma confiável de proceder, considerando que o objeto de avaliação seja, justamente, a demonstração da apropriação desse conteúdo.

A “preferência” pelos modos como a pergunta se representa nas respostas indicia que essas formas de heterogeneidade mostrada são determinadas pela amplitude sociocultural e histórica (que aqui podem ser percebidas pelas próprias formas de inscrição do outro na pergunta/questão) que, pode-se dizer, diz respeito às práticas que organizam/constituem a vida dos sujeitos envolvidos nessa situação de avaliação e que, por isso, não são verbalizadas. Ou

seja, a “preferência” não é, de fato, uma preferência, uma escolha individual, mas sim uma ação circunstanciada pela existência de uma amplitude sociocultural e histórica que “fala” com o próprio aspecto verbal da constituição do gênero.

Não se pode dizer que todos os enunciados produzidos numa situação específica apresentem as mesmas representações da atuação dos presumidos, já que esses enunciados são produzidos por sujeitos que negociam de forma irrepitível com o verbal e com a amplitude sociocultural e histórica do verbal. No entanto, o que se pode observar é que certas recorrências ou regularidades nos modos de negociar com a heterogeneidade constitutiva em pontos específicos da construção do enunciado, sem que haja uma determinação explícita, sinalizam para determinações de outra ordem, não explícitas, mas que figuram como padrões de modos de dizer. Ou seja, ao mesmo tempo em que os fatos de heterogeneidade mostrada representam formas de negociação com a heterogeneidade constitutiva eles representam também uma outra negociação do sujeito com fatores da amplitude sócio-histórica da produção do enunciado, isto é, com presumidos sociais do gênero.

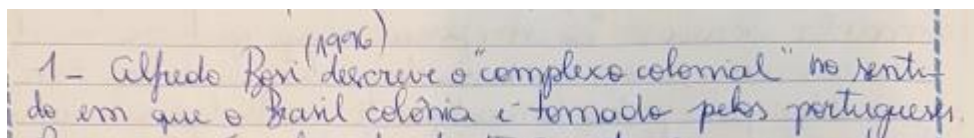
Assim também o fato de emergirem particularidades em meio a essas determinações, como a variabilidade de outras formas de heterogeneidade em número menor de ocorrências, é um dado importante para a reflexão sobre a forma de atuação dos presumidos. Compreender certas regularidades nas formas como a heterogeneidade mostrada se representa como um modo de observar, no fio do discurso, as negociações do sujeito com presumidos, pressupõe compreender também os casos que fogem a essas regularidades como efeitos que comprovam a existência dessas negociações.

Ora, se não houvesse regularidade alguma nas respostas elaboradas na situação de avaliação dada, o fato apontaria para algum descompasso entre o que constituiria os presumidos da situação dada, ao mesmo tempo que indicaria avaliações individuais muito particulares das relações entre o verbal e o extraverbal; por outro lado, se todos os enunciados se enquadrassem em padrões homogêneos, o fato apontaria para uma transparência das relações entre o verbal e o extraverbal na esfera da escrita acadêmica e os presumidos derivariam de avaliações homogêneas dessas relações. A questão me parece clara: a amplitude sociocultural e histórica que recobre o verbal não é transparente, nem homogênea, mas também não é dada aleatoriamente ao sujeito, senão por enunciados que refletem e refratam essas relações entre o verbal e o extraverbal.

Em síntese, creio que se pode afirmar que o fato de duas formas de heterogeneidade mostrada emergirem de modo “preferencial” nesse funcionamento aponta para um tipo de negociação dos sujeitos com aspectos extraverbais contidos na pergunta.

Ao mesmo tempo, o fato de emergirem em meio a essas “preferências” outras formas de heterogeneidade mostrada de maneira variada, mesmo que em número menor de ocorrências, aponta também para outros tipos de negociação com esses aspectos extraverbais. Observe-se o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no exemplo abaixo:

**Figura 20** – Excerto - Resposta 23



Fonte: dados da pesquisa.

No excerto da Resposta 23, o conteúdo da pergunta é retomado por um procedimento duplo que envolve o imbricamento de duas formas de heterogeneidades mostrada: uma **modalização em discurso segundo sobre as palavras** (“complexo colonial” no sentido em que...) que emerge no interior de um **discurso indireto** (Alfredo Bosi (1996) descreve). Apresenta-se o assunto a ser discutido pela explicação do sentido atribuído ao “complexo colonial” (um dos elementos centrais da pergunta) pelo sujeito autorizado da crítica literária. O imbricamento dessas duas formas de heterogeneidade no procedimento de retomar a pergunta na resposta, encontrado neste exemplo, é particularmente interessante para a análise da sua relação com os presumidos sociais do gênero. A explicação do conteúdo é iniciada pelo **discurso indireto**, o que mostra um movimento do sujeito em direção à reformulação linguística demandada pela pergunta. Além disso, a forma de representar a pergunta na resposta emerge sob a necessidade de se explicitar o sentido pelo qual um dos termos é empregado pelo discurso do texto base.

Ou seja, há, na forma de retomada da pergunta, um duplo movimento de “tradução” do discurso autorizado: um relacionado ao conteúdo que se representa de forma reformulada pelo **discurso indireto** e outro relacionado ao sentido com que “complexo colonial” é empregado, representado pela **modalização em discurso segundo sobre as palavras**. A emergência dessa forma de modalização, sobre as palavras, parece resultar da demanda da pergunta por uma reformulação modalizada. Observa-se, neste caso, porém, um outro tipo de negociação com essa demanda: na busca por mostrar apropriação do conteúdo, recorre-se ao **discurso indireto** e modaliza-se o emprego de um termo para mostrar, também, a apropriação do sentido com que é empregado pelo discurso autorizado.



Esse procedimento de retomar os elementos centrais da pergunta sinaliza para a atuação de um presumido social ligado ao gênero par pergunta-resposta que diz respeito ao modo como, frequentemente, a resposta é concebida como enunciado independente e, como tal, precisa recobrir a pergunta para que seja considerada uma resposta “completa”. A ideia de uma resposta “completa” sinaliza para um modelo de prática de escrita bastante comum nos ambientes escolares/acadêmicos quando se trata da relação de pergunta e resposta no par pergunta-resposta. Essa prática diz respeito ao modo como a resposta, concebida como um texto independente da sua situação mais imediata (a pergunta), precisa incorporar, na sua composição, a sua relação com a pergunta, ou seja, a pergunta precisa figurar na resposta como elemento imprescindível para torná-la em enunciado independente – e, no sentido tradicional, adequada, correta.

A ideia de uma resposta completa, no contexto pesquisado, parece constituir um presumido social do gênero que surge como resquício de práticas escolares/acadêmicas anteriores, já que, como descrito no Capítulo II, o gênero par pergunta-resposta não configura um objeto de ensino explícito das disciplinas voltadas para o desenvolvimento da escrita acadêmica.

Muitas práticas escolares/acadêmicas de ensinar um “modelo” para os diferentes tipos de enunciado, bastante corriqueiras, parecem não se efetivar de forma explícita e programática no contexto universitário – já que, por exemplo, não figuram nos programas e ementas das disciplinas voltadas para o ensino da produção textual. Nessa direção, muito provavelmente, este “modelo de texto” – recuperável, pelo menos em parte, pelas formas regulares com as quais os alunos respondem a pergunta de prova – foi apreendido/aprendido em práticas escolares anteriores e se consolida, nas práticas acadêmicas e/ou universitárias, por meio de instruções não explícitas, não programadas, sobre “como responder”, que podem aparecer, por exemplo, quando os docentes das diferentes disciplinas acadêmicas corrigem as provas, indicando erros e acertos dos alunos.

A inserção da pergunta na resposta, realizada, preferencialmente, nos mesmos moldes representados na pergunta (**modalização em discurso segundo sobre o conteúdo e ilhas textuais**), aponta para dois tipos de atuação desse presumido nas respostas. De um lado, a negociação com o presumido do gênero que se refere a um *o que dizer*: o conteúdo da pergunta precisa figurar na resposta; de outro lado, a negociação com o presumido do gênero que se refere a um *como dizer*: nesses casos, do mesmo modo como as formas de heterogeneidade mostrada se representam na pergunta. Busca-se, no aspecto verbal, pistas nele embutidas para

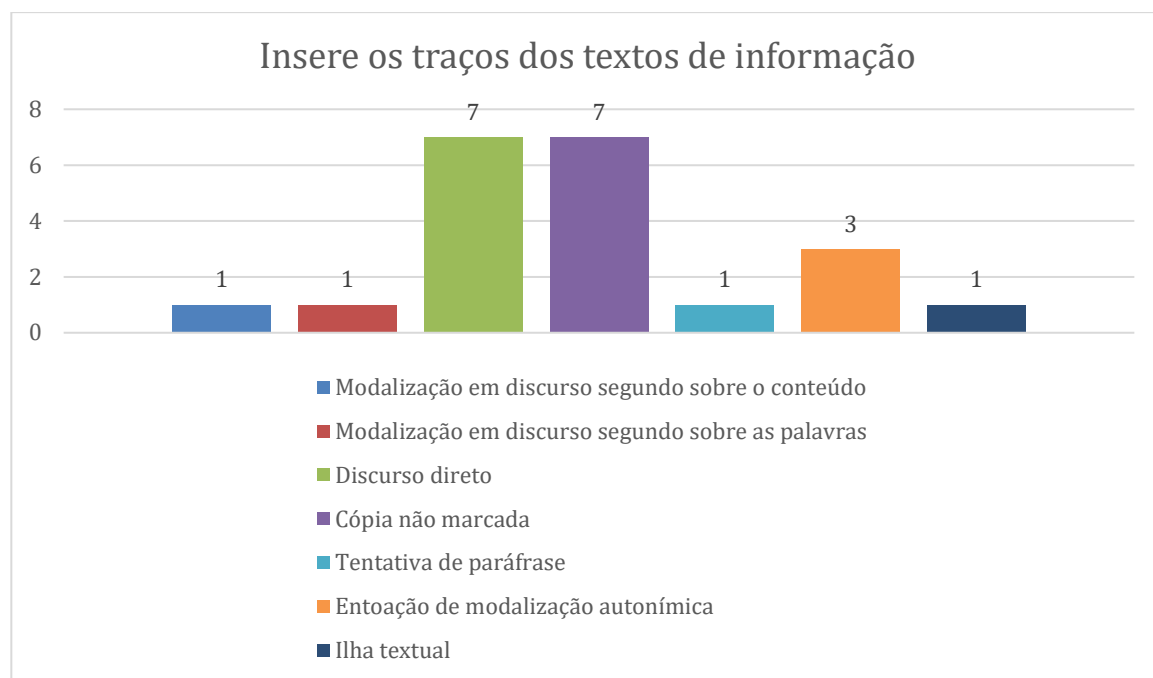
encontrar as formas pelas quais se pode ou deve respondê-lo, no sentido bakhtiniano de responsividade.

Do mesmo modo, as respostas em que a inserção da pergunta é realizada por meio de outras formas de heterogeneidade mostrada menos recorrentes (*modalização em discurso segundo sobre as palavras, discurso indireto, discurso direto, cópia não marcada e tentativa de paráfrase*) apontam para as negociações dos sujeitos com essa mesma amplitude sociocultural e histórica, mas que se representam de modos diferentes no que se refere ao *como dizer*. A variação nessas formas de heterogeneidade mostrada para a inserção da pergunta, a meu ver, indiciam a existência dessas negociações. Há que se trazer, presumidamente, a pergunta como forma de inserção do assunto, mas o modo de fazê-lo nesses casos é alcançado pela negociação com presumidos do gênero não necessariamente acessíveis por pistas deixadas no aspecto verbal.

#### 4.1.2. *Inserir traços dos textos de informação: modos de dizer*

O procedimento com o segundo maior número de ocorrências de formas de heterogeneidade mostrada foi o de inserir traços dos textos de informação. No Gráfico 4, é possível verificar a recorrência das formas de heterogeneidade identificadas:

**Gráfico 4** – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – Insere os traços dos textos de informação



Fonte: dados da pesquisa.

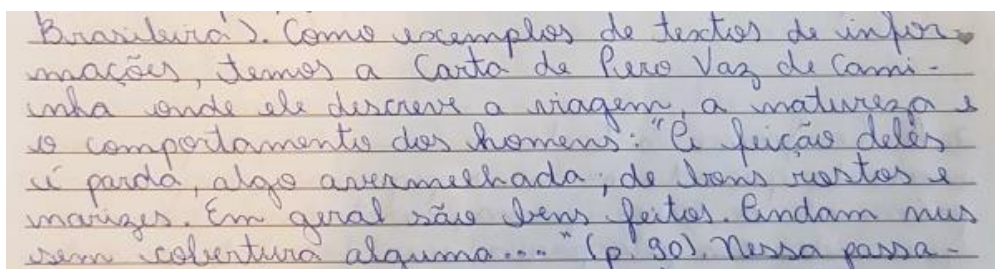
Nesse gráfico, verifica-se, também, uma “preferência” por determinadas formas de heterogeneidade mostrada em detrimento de outras. O procedimento de inserir os traços dos textos de informação tem a função, na resposta, de introduzir o argumento de prova solicitado na pergunta (*como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação*). Para responder a essa solicitação, os escreventes recorreram, no maior número de casos, ao **discurso direto** e à **cópia não marcada**. O que defendo aqui é que essa “preferência” também é determinada pela atuação de presumidos, uma vez que tanto o **discurso direto** quanto a **cópia não marcada** representam um dizer outro que emerge literalmente nas palavras do dizer do outro. Parece que os escreventes constroem a imagem de que, se é necessário inserir uma prova, as palavras do discurso autorizado (sequências literais provenientes do texto base) funcionam como provas, já que se reproduz as palavras de alguém autorizado. Essas preferências, portanto, não são aleatórias, senão determinadas por presumidos pelos quais se assume que um discurso autorizado cumpre um espaço de validação de certas formas de dizer.

Esse presumido social relacionado ao peso do discurso autorizado, representado pela reprodução literal do dizer proveniente do texto base (reprodução que pode ocorrer de forma

“adequada” ou não), quando se precisa provar um argumento, é validado/reforçado pela situação de avaliação que insere esse discurso de forma física, por meio da prática da prova com consulta. Obviamente, a determinação da pergunta é para que seja feita uma reformulação desse discurso, isto é, espera-se que, pela presença física do texto base, sejam realizadas pelos sujeitos alunos operações mais complexas que demonstrem diferentes formas de apropriação desse discurso. No entanto, ao mesmo tempo em que se pede uma prova por meio da recuperação de traços dos textos de informação que integram o texto base, pressupõe-se que há modos específicos de trazer esses traços, isto é, *modos de dizer* provenientes do discurso que se apresenta como autoridade na situação dada. A consulta ao material, na situação de avaliação, pode, dessa forma, estimular a emergência de formas de heterogeneidade baseadas em procedimentos de transcrição, em detrimento das operações de reformulação solicitadas verbalmente pela pergunta.

O excerto da Resposta 26, a seguir, ilustra esse funcionamento por meio do **discurso direto**:

**Figura 21:** Excerto – Resposta 26



Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo da Figura 21, o argumento de prova solicitado (traços dos textos de informação) emerge por uma transcrição literal (**discurso direto** marcado pela ruptura sintática e pelas marcas gráficas dos dois pontos, das aspas, da letra maiúscula) proveniente do texto base, referente a um trecho da Carta de Caminha, texto de informação tomado como exemplo na resposta. Sem a presença física do material para consulta na situação de avaliação, outras formas de heterogeneidade mostrada poderiam emergir com mais recorrência, uma vez que aquelas formas baseadas numa transcrição literal de um dizer (por exemplo, o **discurso direto** e a **cópia não marcada**) tornam-se menos propícias quando o acesso à fonte do dizer não é possível ou direto.

A “preferência” pela **cópia não marcada** e pelo **discurso direto** nesse procedimento parece não derivar de escolhas conscientes e individuais de modos de transcrição do discurso

do outro, mas de determinações provenientes da amplitude sociocultural e histórica que recobre a situação de produção dos enunciados, principalmente no que se refere ao peso dado a um argumento de prova proveniente do discurso do outro (sujeito autorizado) e ao modo como esse outro se faz “presente” na situação de produção. Essas determinações parecem, portanto, basear-se na concepção de que há, nos gêneros acadêmicos como o par pergunta-resposta, modos específicos de dizer, notadamente, nos momentos em que se precisa “provar” ou legitimar uma explicação.

A emergência da **entoação de modalização autonímica** (três ocorrências) nesse procedimento também aponta para a negociação com esse presumido em relação ao discurso autorizado, uma vez que, nessas ocorrências, há uma parada reflexiva sobre o dizer, duplicando o seu uso, ao inserir a marca de modalização autonímica. Ao mesmo tempo em que se diz algo, reflete-se sobre esse modo específico de dizer. Semelhantemente, no caso da ocorrência de **modalização em discurso segundo sobre as palavras**, modaliza-se o emprego de um termo com referência explícita a um outro discurso, ou seja, reflete-se, aqui, também, sobre um modo de dizer.

Nos casos de **ilha textual** e de **tentativa de paráfrase**, observa-se uma negociação dos sujeitos na direção de uma reformulação, já que essas duas formas de heterogeneidade mostrada representam, conforme descrito no Capítulo III, entre gestos de reformulação elementos não “traduzidos”. Se não se pode reformular/traduzir é porque presumidamente há maneiras próprias de dizer.

Ilustrando os casos de particularidade nesse procedimento, o excerto seguinte mostra o caso interpretado como **tentativa de paráfrase**:

**Figura 22** – Excerto - Resposta 02

... a história do Brasil que temos como exemplo a carta de Caminha, tendo como aculturação do português e do negro à terra e às raças nativas, complemento necessário de todo complexo colonial, pois foram ricas as consequências que houve no início da descoberta e desenvolvimento nossa cultura, economia e política.

Fonte: dados da pesquisa

Comparando o excerto da Figura 22 com o texto base (a seguir), vê-se, em meio a trechos de transcrição literal (*aculturação do português e do negro à terra e às raças nativas (...) complemento necessário de todo complexo colonial (...) pois foram ricas (...)*), alguns

gestos em direção a uma reformulação, como as supressões entre essas sequências e uma tentativa de parafrasear o trecho final. As marcações em vermelho sinalizam os trechos de transcrição:

**Figura 23** – Excerto do texto base

o ser quando passa a sujeito da sua história. Mas essa passagem fêz-se no Brasil por um lento processo de aculturação do português e do negro à terra e às raças nativas; e fêz-se com naturais crises e desequilíbrios. Acompanhar este processo na esfera de nossa consciência histórica é pontilhar o direito e o avêso do fenômeno nativista, complemento necessário de todo complexo colonial (²).

Importa conhecer alguns dados dêsse complexo, pois foram ricos de conseqüências econômicas e culturais que transcenderam os limites cronológicos da fase colonial.

Fonte: (BOSI, 1996, p. 13).

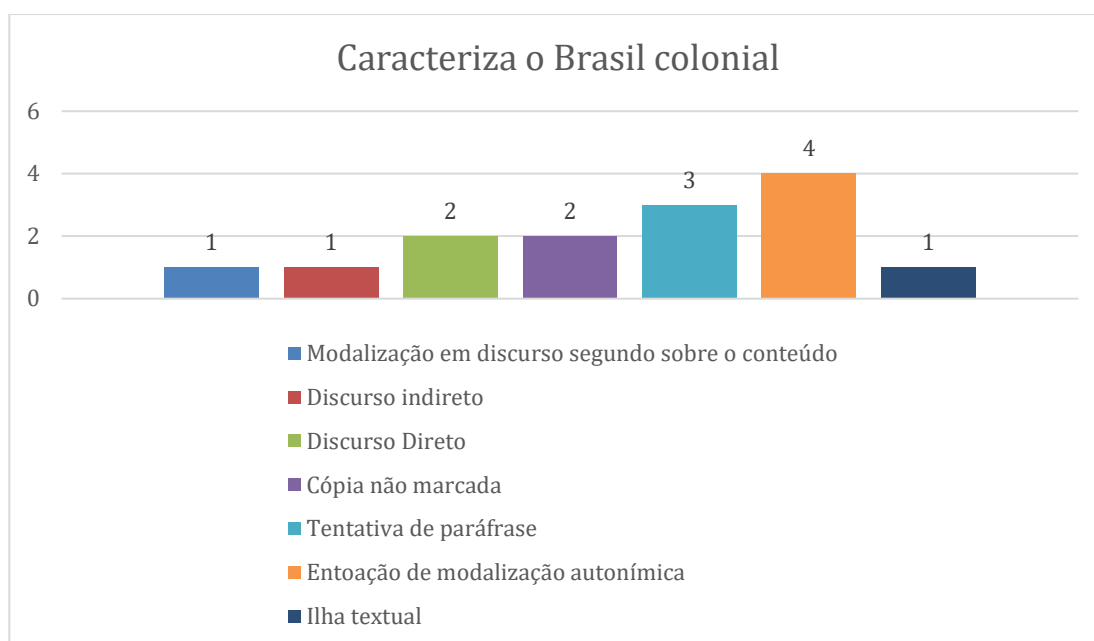
Observa-se, nesse caso, gestos que sinalizam para a tentativa de uma reformulação de sequências linguísticas do texto base tomadas como formas de exemplificação dos traços apontados como demonstrativos das características do texto de informação tomado como exemplo (*temos como exemplo a Carta de Caminha*). No entanto, o sujeito não consegue se desprender dos modos específicos desse dizer, assemelhando-se muito a uma transcrição literal.

Em síntese, pode-se dizer que os procedimentos de retomar a pergunta (apresentados na seção anterior) e de inserir os traços dos textos de informação (apresentados nesta seção) são determinações provenientes da pergunta, isto é, os sujeitos estão cumprindo as tarefas demandadas pelo comando da questão: (a) retomam a pergunta para apresentar o tópico a ser discutido (*explique como “o problema das origens da nossa literatura” está ligado à condição de “complexo colonial de vida e pensamento”*); e (b) inserem os traços dos textos de informação por constituírem o argumento de prova solicitado (*como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação*). Esses dois procedimentos são realizados pela “preferência” de certas formas de heterogeneidade mostrada em detrimento de outras. Do ponto de vista assumido nesta tese, o modo como as formas de heterogeneidade mostrada emergem nos dois procedimentos apresentados até aqui resultam de determinações extraverbais impressas na construção do enunciado com as quais os sujeitos negociam para a construção das respostas.

#### 4.1.3. Caracterizar o Brasil colonial: o que dizer

O Gráfico 5, a seguir, mostra a quantidade de formas de heterogeneidade mostrada no *corpus* que emergem num ponto do enunciado no qual os sujeitos escreventes realizam uma caracterização do Brasil colonial. Essa caracterização, considerando a proposta da questão, exerce, no plano da resposta, um funcionamento de contextualização para a desenvolvimento da temática.

**Gráfico 5** – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – Caracteriza o Brasil colonial



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se observar, pelo Gráfico 5, que as formas de heterogeneidade mostrada que emergem no ponto da caracterização do Brasil colonial são variadas, sem a emergência em número muito maior de uma ou outra forma. Esse dado demonstra que, nesse funcionamento, há maior variabilidade, se se comparar com os dois procedimentos anteriores (ver Gráficos 3 e 4). Nesse funcionamento, não se pode dizer que há uma “preferência” entre as formas de heterogeneidade que emergem nos enunciados, pois não há uma forma que se represente em quantidade muito maior no *corpus*. A hipótese explicativa para esse dado é a de que esse procedimento não constitui um elemento para o qual a própria pergunta presumidamente aponte para um procedimento a ser realizado, como no caso das categorias “retoma elementos centrais da pergunta” e “insere os traços dos textos de informação”.

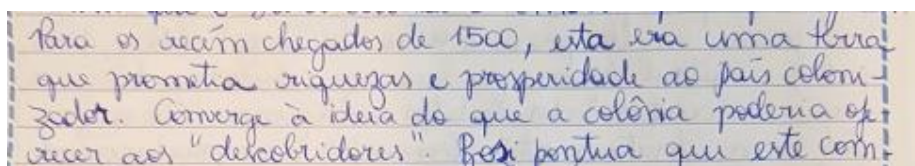
As formas de heterogeneidade mostrada que emergem nesta categoria representam as negociações diversas dos sujeitos com o presumido de que, para se responder, há a necessidade de realizar uma contextualização do assunto para poder desenvolver o tópico. Trata-se, a meu ver, de um presumido social ligado ao gênero par pergunta-resposta, vinculado também ao presumido da resposta completa: uma resposta completa precisa conter a pergunta e, além disso, inserir o assunto num contexto específico. Ou, ainda, de um presumido social advindo de outros gêneros da esfera escolar em que se prega a necessidade de introduzir o assunto a partir de uma contextualização mais ampla.

Assim como a ideia da necessidade de inserir a pergunta na resposta, a ideia de contextualização parece derivar de outras práticas de escrita escolares, relacionadas tanto ao gênero par pergunta-resposta quanto a outros gêneros próximos do que se entende como “redação escolar”, em que a contextualização do assunto por meio de uma caracterização se aproxima do modelo padrão de construção textual baseado nos elementos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

As formas de fazer essa contextualização, no entanto, representam-se por diferentes modos de negociação com o discurso do outro que não seguem um padrão, uma vez que o presumido, nesse caso, se refere apenas a um *o que* dizer na constituição de uma resposta e não a um *como* dizer.

O exemplo da Figura 24 mostra como emerge nesse funcionamento uma **entoação de modalização autonímica**, forma de heterogeneidade mais recorrente nesse plano do enunciado:

**Figura 24:** Excerto – Resposta 23



Fonte: dados da pesquisa.

No excerto da Resposta 23, pode-se observar uma caracterização do Brasil relacionada ao período do descobrimento e a sua condição de colônia, o que confere ao enunciado uma forma de contextualização do assunto a ser discutido na resposta. A **entoação de modalização autonímica** emerge nessa caracterização duplicando o funcionamento enunciativo do termo “descobridores”: as aspas conferem ao termo o acúmulo do uso e menção, ao mesmo tempo



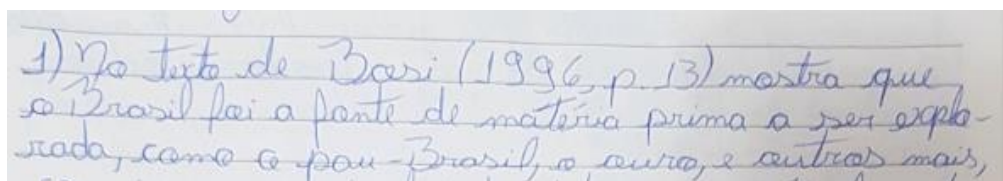
em que o termo constitui a sintaxe da frase, ele é posto em evidência por um gesto de parada reflexiva.

Nesse ponto do enunciado, portanto, emerge uma negociação do sujeito com o fato da não-coincidência do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 1998), isto é, de que as palavras são habitadas por já-ditos e os sentidos são construídos conforme os domínios discursivos nos quais se manifestam. A emergência dessa forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva, neste funcionamento, parece derivar de uma negociação do sujeito com os modos pelos quais se deve, no discurso acadêmico, determinar o sentido pelo qual determinados termos e/ou conceitos são tomados, já que não são unívocos. Se há a necessidade de contextualizar o assunto a ser tratado, o modo de fazê-lo pode advir de uma forma que represente uma apropriação de sentidos do domínio discursivo em que o assunto se insere. Mostrar um ponto de não-coincidência, ao usar e mencionar o termo “descobridores”, nesse sentido, parece sinalizar para as negociações do sujeito com os modos de contextualização/definição de termos em cada domínio discursivo.

Sob essa perspectiva, não parece aleatório que a **entoação de modalização autonímica** recaia em certos termos em detrimento de outros, como o termo “descobridores”. No funcionamento de contextualização do assunto, parece ser necessário também contextualizar os modos pelos quais determinados sentidos são construídos nos domínios discursivos a partir dos quais se enuncia. Essa necessidade constitui um presumido social ligado às características da escrita acadêmica tomadas, portanto, como características do gênero par pergunta-resposta no contexto universitário. Mostrar a apropriação de um sentido proveniente de um domínio discursivo representado pelo discurso autorizado da situação de enunciação, por meio da inscrição no fio do discurso de uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, indicia, a meu ver, uma negociação com esse presumido social.

Ilustrando os casos de menor recorrência no funcionamento de contextualização do assunto, o exemplo abaixo mostra um caso de **discurso indireto**:

**Figura 25** – Excerto - Resposta 04



Fonte: dados da pesquisa.

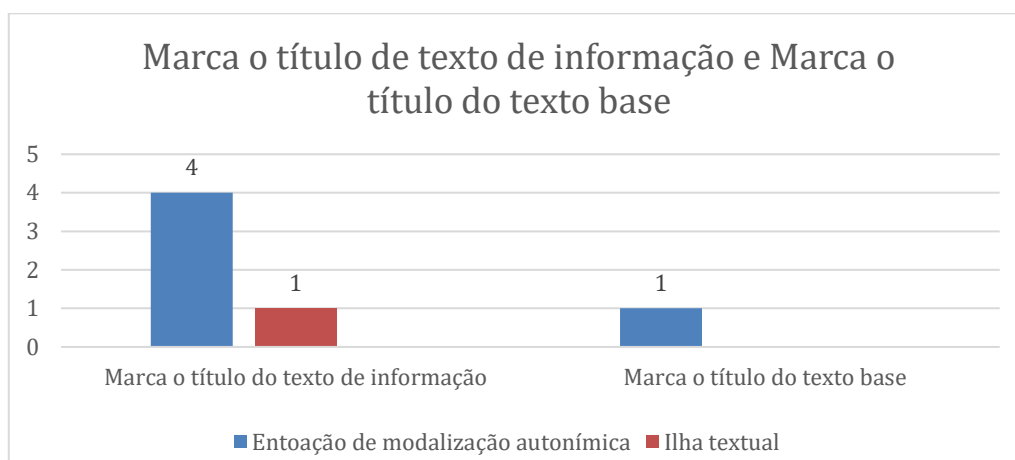
Na Figura 25, vê-se a emergência do **discurso indireto** (*No texto de Bosi (1996, p. 13) mostra que...*) para a contextualização do assunto a ser discutido na resposta por meio do procedimento de caracterização do Brasil colonial. A contextualização se dá pela referência a outro ato de enunciação (*No texto de Bosi (1996, p. 13)*), que se refere ao texto base, juntamente com uma reformulação do conteúdo que se atribui a esse ato (*mostra que...*), sem nenhuma marca de ruptura sintática. Neste caso, a demanda da pergunta pela reformulação é atendida nesse procedimento que negocia com o presumido social vinculado aos gêneros escolares sobre a necessidade de inserir o assunto num contexto.

Tomando a contextualização do assunto como derivada de um funcionamento composicional advindo de presumidos sociais de outros gêneros escolares, para o qual as determinações da pergunta não sinalizam modos específicos de dizer, esses modos resultam de negociações bastante particulares dos sujeitos com formas de se representar uma contextualização. Algumas, como os casos de **entoação de modalização autonímica**, buscadas nas características da escrita acadêmica, presumidas também para o gênero; outras, como o caso do **discurso indireto**, buscadas nas demandas do gênero de mostrar uma apropriação.

#### 4.1.4. *Modos de menção a títulos*

As formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus* também emergem em número menor nos procedimentos de *marcar o título de texto de informação* e de *marcar o título do texto base*, comparando-se com as três primeiras categorias discutidas anteriormente. O Gráfico 6 apresenta a sistematização desses procedimentos:

**Gráfico 6** – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – Marca o título de texto de informação e Marca o título do texto base



Fonte: dados da pesquisa.

Os funcionamentos desses procedimentos, conforme descrito no Capítulo III, são, respectivamente, de *marcar o título do texto de informação*, que funciona como exemplo para o argumento de prova solicitado pela pergunta, e de *indicar o título do texto base*, a fonte do dizer. As marcas das aspas tanto nas **entoações de modalização autonímica** quanto na **ilha textual** representam, nessas formas de heterogeneidade mostrada, elementos do dizer que precisam ser “mostrados”, destacados. Essas marcas que se adicionam para destacar títulos representam negociações dos sujeitos com determinações da escrita acadêmica, isto é, normas de referência aos dizeres do outro.

*Marcar o título do texto de informação*, nesses casos, representa a negociação do sujeito com a determinação da pergunta de inserir o argumento de prova. Sinalizar o exemplo que serve como prova, não apenas inserindo os traços desse exemplo, mas, também, sinalizando o seu título de acordo com as normas acadêmicas, mostra que, além do cumprimento da determinação da pergunta, está-se demonstrando uma apropriação dos modos de dizer acadêmicos, presumidos, portanto, do gênero par pergunta-resposta. O exemplo a seguir ilustra esse procedimento:

**Figura 26** – Excerto - Resposta 18

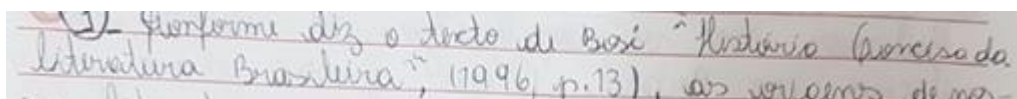
O primeiro texto e também mencionado como certidão de nascimento do Brasil e a "Carta de Caminha" que tem exatamente estas características, de descrição e narração, com o intuito de contar à Portugal

Fonte: dados da pesquisa.

O texto de informação utilizado para demonstrar o argumento de prova é mostrado/marcado pelo uso das aspas (“*Carta de Caminha*”) que confere ao termo o estatuto de **entoação de modalização autonímica**, como forma de menção e delimitação do título.

Semelhantemente é o caso de *marcar o título do texto base* (Figura 27), em que se mostra, pela marca de **entoação de modalização autonímica** (aspas), uma delimitação do ato de enunciação do outro (“*História Concisa da literatura Brasileira*”), fonte do dizer, que está sendo recuperado. Essa recuperação é referenciada de acordo com as normas acadêmicas, pelas quais se deve “mostrar” de forma delimitada a referência ao outro:

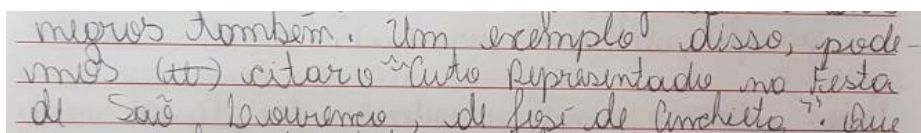
**Figura 27** – Excerto - Resposta 14



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 28, a seguir, mostra a emergência de uma **ilha textual** no procedimento de inserir o *título do texto de informação*, pois se mostra, pelo uso das aspas, juntamente com o título a informação de seu autor (“*Auto Representado na Festa de São Lourenço, de José de Anchieta*”), numa espécie de citação proveniente do texto base:

**Figura 28** – Excerto - Resposta 14



Fonte: dados da pesquisa.

As marcas das duas formas de heterogeneidade mostrada nesses procedimentos (**entoação de modalização autonímica e ilha textual**) representam uma forma de negociação dos sujeitos com as normas da escrita para as quais chama a atenção: as aspas conferem aos títulos o acúmulo de uso e menção, em que a menção representa um modo específico da escrita acadêmica de delimitação de uma referência a um dizer.

Uma das características da escrita acadêmica é a referência explícita e delimitada dos dizeres tomados como fonte nas produções escritas. Nessa perspectiva, a menção a títulos de obras provém de normas de escrita que são apreendidas ao longo do processo de letramento pela inserção nessas práticas. Assim, a emergência dessas menções nas respostas deriva da

negociação do sujeito com essas normas, presumidas, portanto, na constituição do gênero par pergunta-resposta na situação de avaliação do meio acadêmico.

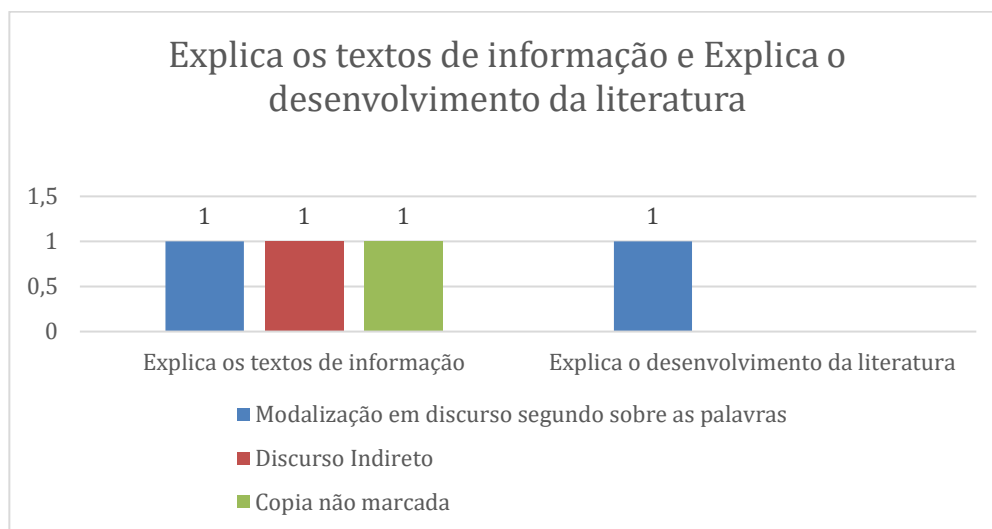
Considerando-se o número total de respostas analisadas, o número de respostas em que essas menções se representam é menor que 20%. Essa observação leva a considerar que essa característica da escrita pode não constituir o horizonte de presumidos sociais relacionadas ao par pergunta-resposta de todos os sujeitos da situação de avaliação. Explicando mais detalhadamente, esses dados parecem apontar para o fato de que o par pergunta-resposta, talvez pelas práticas escolares anteriores e pela falta de um tratamento mais explícito do gênero no âmbito da universidade, não configure um gênero em que certas normas ou características acadêmicas precisem figurar. Ou seja, pelos resquícios de outras práticas em que tal gênero é solicitado, certas características da escrita acadêmica não são previstas para a sua constituição.

Essa explicação não invalida de forma alguma a hipótese de partida desta tese em relação à atuação de presumidos sociais do gênero na emergência de fatos de heterogeneidade mostrada. Ao contrário, a meu ver, a baixa recorrência de formas que sinalizam a atuação de presumidos vinculados à escrita acadêmica no par pergunta-resposta, demonstrada nesses procedimentos de menção a títulos, confirma que há outros presumidos vinculados ao gênero atuando para essa ausência. A ausência indicia também a atuação de presumidos.

#### *4.1.5. Modos de explicação*

Nas categorias que recobrem os procedimentos de *explicar os textos de informação* e *explicar o desenvolvimento da literatura* foram identificadas apenas 4 ocorrências de formas de heterogeneidade mostrada, conforme mostra o Gráfico 7:

**Gráfico 7** – Funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no enunciado – *Explica os textos de informação e Explica o desenvolvimento da literatura*



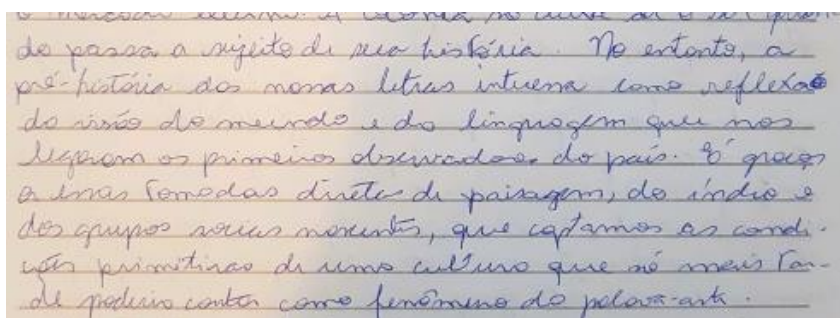
Fonte: dados da pesquisa.

Os dois procedimentos funcionam como explicações no desenvolvimento das respostas, um relacionado aos textos de informação, trazendo uma explicitação mais ampla do argumento de prova; e o outro relacionado a uma explicação mais ampla do desenvolvimento da literatura.

Discuto, a seguir, um exemplo para cada um dos procedimentos.

Uma particularidade de um dos exemplos em que há esse procedimento de explicação é que ela emerge sob a forma de uma **cópia não marcada**. O excerto da Resposta 21, a seguir, refere-se a um ponto do enunciado em que se busca mostrar uma explicação do que são os textos de informação, ou seja, não se limitando à exposição de traços exemplificativos:

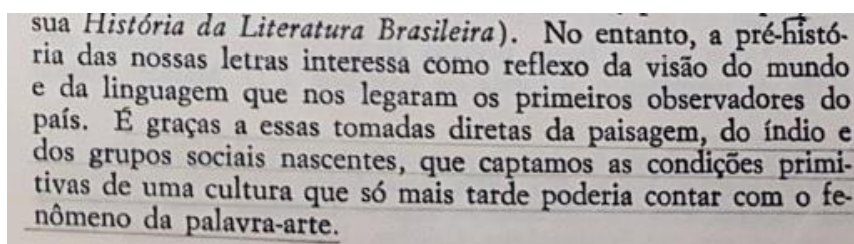
**Figura 29** – Excerto - Resposta 21



Fonte: dados da pesquisa.

Trata-se de um trecho que reproduz literalmente, sem a marcação própria das normas de citação acadêmicas, sequências do texto base, como se pode verificar pelo confronto com o texto de Bosi (1996):

**Figura 30** – Excerto do texto base



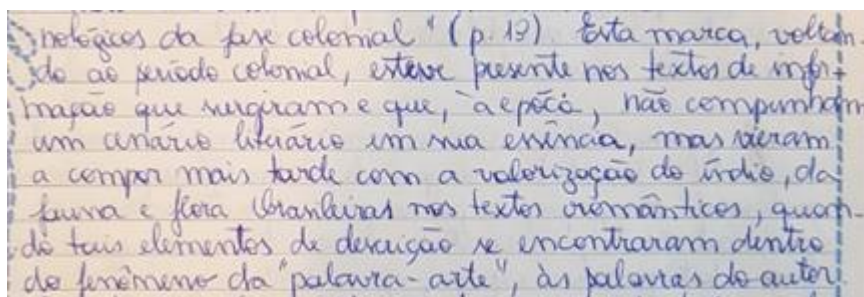
sua *História da Literatura Brasileira*). No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte.

Fonte: (BOSI, 1996, p. 15).

A emergência da **cópia não marcada** nesse procedimento é particularmente interessante para observar como a maioria das respostas parece estar condicionada a formas de heterogeneidade mostrada que representam o dizer do outro, literalmente, nas palavras do outro, mesmo naquelas operações em que o sujeito é impelido a mostrar uma apropriação ou reformulação. O sujeito negocia aqui com a emergência de procedimentos que possam ampliar a reformulação e a inserção das provas (uma explicação mais ampla), no entanto, a demanda da pergunta pela reformulação por meio da recuperação de uma sequência proveniente do texto base parece determinar que a recuperação do texto base representa uma forma de inserção de autoridade ao discurso.

Considerando, ainda, o fato de o sujeito estar envolvido com a necessidade de demonstrar que a explicação é “sua” (própria, original, inédita), por meio de uma reformulação com as “suas palavras”, o recurso à **cópia não marcada** responde a um dupla determinação extraverbal da pergunta: de um lado, as sequências linguísticas do texto base consideradas *modos de dizer* autorizados; de outro, a ausência das aspas que poderiam sinalizar como sendo “do outro” as palavras utilizadas para a explicação. Não marcar, nesse caso, pode constituir um movimento de mostrar que aquelas palavras são “suas”.

Com relação ao procedimento de *explicar o desenvolvimento da literatura*, foi identificada, no *corpus*, apenas uma emergência de heterogeneidade mostrada. Trata-se de uma **modalização em discurso segundo sobre as palavras** que emerge num ponto do enunciado em que o sujeito escrevente tece, com referência aos traços dos textos de informação, uma explicação do processo de desenvolvimento da literatura. Veja-se o excerto da Resposta 23:

**Figura 31** – Excerto - Resposta 23

Fonte: dados da pesquisa.

A **modalização em discurso segundo sobre as palavras** observadas em “*fenômeno da ‘palavra-arte’, às palavras do autor*” emerge no enunciado num ponto em que há um desenvolvimento do assunto proposto por meio da explicação do processo de constituição da literatura brasileira. Neste exemplo, o seu funcionamento no enunciado não se limita à inserção dos traços dos textos de informação, nem à explicação do que são os textos de informação, mas exerce uma função de explicação de como serviram para o processo de constituição da literatura.

Embora as análises e discussões das produções escritas não tenham o interesse em determinar se as respostas atendem ou não à proposta da pergunta, este exemplo de explicação, do ponto de vista institucional, representa a que mais de perto responderia ao esperado pelo professor, por estender o caráter de explicação a funcionamentos não determinados verbalmente pela pergunta. Veja-se que a emergência de uma **modalização em discurso segundo sobre as palavras** neste funcionamento confere à explicação uma forma de “mostrar” a apropriação do discurso do outro, sem, no entanto, desvincular-se totalmente das palavras do outro. A forma de heterogeneidade mostrada marca, dessa forma, um vínculo com as palavras do texto base mesmo naqueles procedimentos não solicitados diretamente pela pergunta.

O baixo número de formas de heterogeneidade mostrada nesses funcionamentos, comparando-se com os três primeiros, parece indiciar que os sujeitos buscam construir suas respostas negociando, preferencialmente, com o discurso do outro naquelas operações determinadas pela pergunta. Dito de outra maneira, esses dois procedimentos de explicação representam operações que vão além da reformulação e da inserção dos traços demandados verbalmente pela pergunta, de modo que a sua emergência é baixa nas respostas. Tanto a reformulação quanto a prova solicitada, nesse sentido, são operações para as quais se prevê a



negociação com o discurso do texto base, por isso a emergência da heterogeneidade mostrada nesses procedimentos (apresentados anteriormente) é maior do que nessas operações de explicação. Essa previsão é dada pelas próprias formas de heterogeneidade mostrada que se representam na pergunta, como discutido anteriormente.

A constatação da menor recorrência de formas de heterogeneidade mostrada nos funcionamentos de explicação não verbalizados/demandados na pergunta indicia, também, a atuação de outras determinações extraverbais para a constituição das respostas. Há verbalmente na pergunta a solicitação de uma explicação de uma sequência específica do texto base, o que pode levar a considerar que essa sequência configure o limite da explicação prevista para a resposta. Ou seja, pode-se recuperar um presumido social do gênero vinculado à extensão da discussão prevista para uma resposta. Nesse sentido, outras práticas de escrita podem ter determinado certo “limite” para a constituição da resposta, restringindo-a a atender especificamente e de forma direta o demandado pela pergunta.

A negociação com a ideia de um limite para a constituição da resposta pode ser captada também pela indicação nas orientações da avaliação sobre o número mínimo de linhas a ser atendido. Embora a determinação seja de um número mínimo e não máximo de linhas, essa orientação pode apontar para a atuação de presumidos do gênero em relação aos limites previstos para uma resposta. Se há um limite mínimo para o que deve compor uma resposta, pode-se pressupor que haja também um limite máximo, vinculado ao demandado na situação dada.

Com as reflexões feitas até aqui, creio poder afirmar que o fato de certas formas de heterogeneidade mostrada (e não outras) emergirem com maior ou menor recorrência em pontos específicos (e não em outros) dos enunciados com funcionamentos específicos (e não outros) indicia a atuação de presumidos sociais do gênero nessas diferentes formas de negociação que se representam no fio do discurso.

Após as discussões sobre as relações das formas de heterogeneidade mostrada com presumidos sociais do gênero, de acordo com as categorias sobre o funcionamento em que emergem no plano do enunciado, numa leitura horizontal da Tabela 4, como uma maneira de complementar as reflexões até aqui realizadas, a seguir, teço algumas relações entre a emergência de cada forma de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais do gênero, numa leitura vertical da Tabela 4.

## 4.2. Heterogeneidade mostrada e presumidos sociais: reflexões complementares

Nesta seção, procuro tecer algumas reflexões complementares sobre as formas de heterogeneidade mostrada que emergem no *corpus* e as suas relações com representações das negociações com presumidos sociais do gênero, considerando o eixo vertical da Tabela 4 – Tabela de sistematização dos dados, apresentada anteriormente (cf. p. 86).

Em relação às formas de heterogeneidade mostrada consideradas puramente interpretativas, tanto os casos de **cópia não marcada** como os casos de **tentativa de paráfrase** não apresentam, como mencionado anteriormente no Capítulo III, marcas que sinalizam uma reprodução de um dizer de outra fonte, elas se constituem como formas puramente interpretativas. No entanto, o fato é que elas emergem num número significativo no material de análise (14 ocorrências de **cópia não marcada** e 7 ocorrências de **tentativa de paráfrase**), o que aponta, como adiantado na Introdução, que não me parece coerente classificar esses casos apenas sob o rótulo de problemas ou erros dos sujeitos escreventes, mas como resultantes da atuação de presumidos sociais.

Para entender o funcionamento dessas formas de heterogeneidade, pode-se pensar as considerações de Authier-Revuz (2004) sobre as aspas. Ao discorrer sobre o funcionamento do uso das aspas, mostra que as palavras aspeadas configuram o que ela denomina de “palavras mantidas à distância”, porque, justamente, as distanciam do que poderiam constituir as palavras do enunciador. Para a pesquisadora, as aspas “são uma marca constitutiva do sujeito, por rejeição; se elas invadem tudo, o sujeito apaga-se; a hipertrofia das aspas é o desgaste do complementar – com, ao final, um locutor que não tem mais palavras” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 231). A **cópia não marcada** e a **tentativa de paráfrase** sinalizam a negociação do sujeito com o discurso do outro e a busca por atender à demanda de explicar esse discurso (*com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como...*). A tarefa do sujeito na resposta é uma reformulação/explicação desse conteúdo, ou seja, precisa demonstrar as “suas palavras”. Se aspear, perde o estatuto de palavras próprias e, assim, não estaria cumprindo a tarefa demandada. Conforme Authier-Revuz (2004, p. 230), “as aspas indicam que, para o locutor, há uma borda que coloca um exterior em relação ao qual se constitui para ele, locutor, um interior - seu discurso próprio - no qual se reconhece”.

A meu ver, esses casos não representam simplesmente problemas de agenciamento dos dizeres, facilmente resolvidos de forma explícita, com uma “educação científica” ou “educação normativa”. Eles representam formas pelas quais os sujeitos negociam com presumidos sociais relacionados aos modos de se colocar no dizer. Não me parece que essas

questões estejam apenas sob o escopo do domínio de normas de citação ou agenciamento de vozes. Se assim fosse, parece incoerente concluir que estudantes utilizem as normas em alguns pontos do enunciado e em outros não.

Os presumidos que atuam para essas emergências parecem derivar daquilo que, no meio acadêmico universitário, constitui o “dizer com suas palavras”. Não basta que se aproprie de um discurso autorizado, é necessário que o reformule com “suas próprias palavras”. Não aspear, nesses casos, sugere uma forma pela qual os sujeitos negociam com esse presumido.

No que se refere às formas marcadas de **discurso direto** e **modalização em discurso segundo sobre as palavras** e à forma marcada com trabalho interpretativo de **ilha textual**, o que se observa é outra forma pela qual os sujeitos negociam com a heterogeneidade constitutiva, isto é, os sujeitos sinalizam com a marca das aspas que essa forma de dizer provém de um outro. De acordo com Authier-Revuz (2004, p. 230, grifos da autora), “a colocação das aspas supõe a manutenção da *ilusão de palavras ‘suas’*”, pois, ao aspear, demarcam-se as fronteiras entre o que o escrevente considera como suas palavras e as palavras do outro. Ao fazê-lo, inscreve, no fio do discurso, que as palavras ou sequências aspeadas não foram passíveis de tradução ou reformulação em “palavras próprias”. Como esboçado no Capítulo I, para Authier-Revuz (1998, 2004), essas formas de heterogeneidade mostrada conferem ao dizer um duplo funcionamento que une uso e menção, ao constituir um dizer que mostra não apenas um conteúdo, mas uma cadeia significativa.

Olhando para os dados em análise, percebe-se que a maior incidência dos casos de **discurso direto** e **ilha textual** ocorre no procedimento de inserir os traços dos textos de informação (**discurso direto** com 7 ocorrências nesse funcionamento) e de retomar os elementos centrais da pergunta (**ilha textual** com 7 ocorrências nesse funcionamento). Considerando que o procedimento de inserir os traços dos textos de informação constitui inserir o argumento de prova e o procedimento de retomar os elementos centrais da pergunta constitui apresentar o tópico a ser discutido, o uso com menção às palavras do dizer do outro, nessas sequências, sugere que se tratam de elementos não traduzíveis/reformuláveis, porque representam uma cadeia significativa. Nesses casos, não é apenas o conteúdo em si que precisa ser mostrado, mas um *modo específico de dizer*.

A **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo** constitui também uma das formas de heterogeneidade mostrada com o maior número de ocorrências, das 12 ocorrências no *corpus*, 10 emergem com o procedimento de retomar os elementos centrais da pergunta. Como discutido anteriormente, essas emergências parecem derivar de um presumido social relacionado ao próprio funcionamento da modalização inserido na pergunta. Insere-se o

assunto da resposta por meio de uma modalização que atribui a responsabilidade do conteúdo a um outro enunciador (sujeito autorizado).

Em relação à **modalização em discurso segundo sobre as palavras**, é interessante destacar que a incidência da modalização não é sobre o conteúdo como um todo, mas sobre o emprego específico de uma palavra que se representa como emprestada de um exterior. As quatro ocorrências no *corpus* desses casos emergem em funcionamentos diferentes no plano do enunciado o que sinaliza, a meu ver, que, em diferentes planos do enunciado, não é apenas o conteúdo que não pode ser traduzido, há um presumido relacionado a uma forma específica de empregar os termos. Isto é, em diferentes planos do enunciado emerge a necessidade de modalizar o emprego de um termo para mostrar, também, a apropriação do sentido com que é empregado pelo discurso autorizado.

Uma das formas com um número maior de ocorrências no *corpus* é a **entoação de modalização autonímica** (12 ocorrências no total, distribuídas em 4 categorias). Caracterizada por uma marca que, interpretativamente, duplica o funcionamento enunciativo de um termo ou expressão pelo acúmulo do uso e da menção, essa forma de heterogeneidade mostrada representa, no plano dos enunciados, momentos nos quais os sujeitos escreventes realizam uma parada reflexiva sobre o uso de um termo, sem referência a uma fonte do dizer.

Observando o funcionamento dessas ocorrências no material de análise, pode-se agrupar as ocorrências em dois grupos: (a) as categorias *caracteriza o Brasil colonial* (4 ocorrências) e *insere os traços dos textos de informação* (3 ocorrências); e (b) as categorias *marca o título do texto de informação* (4 ocorrências) e *marca o título do texto base* (1 ocorrência).

Em (a) a **entoação de modalização autonímica** emerge nos enunciados em meio aos procedimentos utilizados para atender ao comando da pergunta, como explicado anteriormente em relação a essas categorias. Trata-se, portanto, de sinalizar, nesses pontos do enunciado, uma negociação do sujeito com os sentidos com que os termos são empregados. Assim, tanto para contextualizar o assunto quanto para inserir os argumentos de prova, os sujeitos buscam não só construir sentidos, mas também mostrar uma determinada construção de sentidos. Esse procedimento parece derivar de um presumido do universo da escrita acadêmica, que recobre, portanto, as características previstas para o gênero, relacionado aos usos específicos de cada domínio discursivo de determinados termos e/ou conceitos. Para Authier-Revuz (1998), esses casos recobririam exemplos de não-coincidência do discurso consigo mesmo, por refletir o atravessamento de já-ditos sobre o dito, por isso a necessidade de explicitar um sentido. Em cada domínio é necessário deixar claro o sentido pelo qual termos

e/ou conceitos são tomados, numa busca tanto de enquadramento em um domínio quanto de explicitação de um sentido que se quer transparente.

Em (b) a **entoação de modalização autonímica** emerge nos enunciados para marcar títulos dos textos de informação utilizados como exemplos ou do próprio texto base utilizado para a avaliação. Esse funcionamento responde a uma demanda da escrita acadêmica por sinalizar e delimitar a fonte do dizer. A emergência dessas sinalizações nas respostas parece derivar da negociação do sujeito com normas da escrita acadêmica, presumidas, portanto, na constituição do gênero par pergunta-resposta na situação de avaliação do meio acadêmico.

Uma das formas de heterogeneidade mostrada com o menor número de ocorrências no *corpus* da pesquisa é o **discurso indireto** (4 ocorrências no total, distribuídas em 3 categorias). Considerado, em seu sentido estrito, de acordo com a classificação de Authier-Revuz (1998), como uma forma de relatar, por meio de uma reformulação, um outro ato de enunciação, o **discurso indireto** não constitui uma forma de negociação para a qual a amplitude sociocultural e histórica do verbal da elaboração do enunciado aponte como “preferencial”. Embora haja a determinação verbal na pergunta de uma reformulação de um conteúdo, essa determinação se representa modalizada (*Com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como*), seguida de **ilhas textuais** que representam a cadeia significante sobre a qual a resposta deve versar (“*o problema das origens da nossa literatura*” *está ligado à condição de “complexo colonial de vida e pensamento”*).

Não parece aleatório que os sujeitos “prefiram” formas pelas quais o dizer do outro se represente de forma modalizada (**modalização em discurso segundo sobre o conteúdo**) e se inscreva no fio do discurso por formas que representam o dizer do outro nas suas palavras (**discurso direto, cópia não marcada, tentativa de paráfrase, ilha textual**). O modo como o sujeito se coloca na enunciação e atualiza as relações do verbal com o extraverbal é, pois, resultado dos modos como negocia com essa amplitude sociocultural e histórica, os presumidos sociais, que resultam das/constituem as construções dos enunciados das práticas discursivas de que participa. Uma das maneiras pelas quais essas negociações podem se deixar representar no fio do discurso são as formas pelas quais negocia com a heterogeneidade constitutiva, isto é, pelas formas de heterogeneidade mostrada.

Sob essa perspectiva, o número menor de emergência do **discurso indireto** em relação a outras formas como **discurso direto** e **cópia não marcada**, por exemplo, num enunciado que solicita verbalmente uma reformulação de um conteúdo, indicia um tipo de negociação dos sujeitos que não se limita ao aspecto verbal do enunciado. Não há negociação apenas com o verbal, mas, também, com o que constitui o extraverbal na construção desse enunciado,

recoberto pela situação de avaliação, pelas características do gênero par pergunta-resposta, pelas normas da escrita acadêmica, pela abordagem do conteúdo nas aulas etc., que constituem o que se denomina aqui como *presumidos sociais do gênero*.

Observa-se, pela análise dos dados, que a busca pela explicação do assunto do discurso autorizado parece tomar o texto base como não passível de uma reformulação, de um lado, talvez, pela falta de apropriação desse discurso e, de outro, talvez, pela consideração de que a explicação do texto base se baste a si mesma, no sentido de que representa não apenas um conteúdo, mas um *modo específico de dizer*.

Assim, é possível verificar, pela emergência das formas de heterogeneidade mostrada, as formas pelas quais os sujeitos, na posição aluno/avaliado, respondem, no sentido bakhtiniano de responsividade, às determinações da pergunta da posição professor/avaliador e às práticas de letramento anteriores à situação de avaliação. Se se considerar, de forma geral, que a maioria dos casos de heterogeneidade mostrada representa um dizer outro, nas palavras do outro, não reformulável, pode-se chegar a uma constatação: a representação da questão da exauribilidade temática presumida para a realização da avaliação se dá de maneiras variadas, uma vez que, a maioria das respostas não realiza a reformulação esperada pela pergunta. Ou seja, as negociações com presumidos se mostram de formas distintas, tanto em relação às respostas entre si quanto em relação à pergunta.

Para finalizar esta seção, também se pode considerar que as formas de heterogeneidade baseadas em movimentos de transcrição do texto base podem estar vinculadas à determinação do número mínimo de linhas nas orientações da avaliação. A concepção de escrita fundamentada em termos quantitativos pode estar relacionada aos modos pelos quais os sujeitos negociam com formas de “preencher” o espaço destinado à resposta. Isso mostra que a determinação de uma quantidade mínima de escrita em termos de volume não é prerrogativa para uma relativa garantia de representação de uma apropriação do conteúdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de partida desta tese foi a de que as formas de negociação com fatos de heterogeneidade que emergem no par pergunta-resposta, numa situação de avaliação, poderiam constituir maneiras pelas quais os presumidos sociais do gênero atuam na constituição da escrita dos sujeitos. Para buscar comprovar essa hipótese, o objetivo geral deste trabalho foi investigar as diferentes formas de heterogeneidade mostrada presentes na produção escrita de universitários em situação de avaliação para averiguar em que medida elas podem ou não derivar de negociações do sujeito com presumidos sociais e, ao mesmo tempo, compreender como essa negociação se estabelece. A fim de alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: (a) identificar e descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários em situação de avaliação, especificamente, em avaliações construídas a partir do par pergunta-resposta; (b) caracterizar o funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada identificadas no plano do enunciado, para verificar a existência de recorrência (ou não) nos modos como as formas de heterogeneidade mostrada emergem nas respostas; e (c) analisar as relações entre os modos de emergência das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado com presumidos sociais do gênero.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foram identificadas e classificadas no *corpus* oito formas de heterogeneidade mostrada, delineadas tomando como base, de um lado, as formas de descrição propostas por Authier-Revuz (1998, 2004) e, de outro, as especificidades encontradas no material de análise. Nesse sentido, das oito formas identificadas, seis correspondem a categorias criadas pelos trabalhos de Authier-Revuz (1998, 2004) (**modalização em discurso segundo sobre as palavras, modalização em discurso segundo sobre o conteúdo, discurso direto, discurso indireto, entoação de modalização autonímica e ilha textual**) e duas foram categorias criadas tendo em vista as especificidades do *corpus* (**cópia não marcada e tentativa de paráfrase**).

A criação de duas novas categorias constitui um resultado das análises das características presentes no *corpus* que parecem recobrir fenômenos emergentes nas práticas de escrita de estudantes ainda não descritas em termos enunciativo-discursivos. Embora as duas categorias sejam consideradas problemas de escrita pelas normas acadêmicas, elas traduzem práticas de enunciação escrita recorrentes entre estudantes e representam formas de negociação com o discurso do outro que precisam ser descritas em termos enunciativo-discursivos, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema. Nessa direção, as

análises demonstram que esses casos não representam simplesmente problemas de agenciamento de vozes, que poderiam ser resolvidos de forma explícita com uma “educação científica”: nos dados analisados nesta tese, eles representam formas pelas quais os sujeitos negociam com *presumidos sociais do gênero* relacionados aos modos de se colocar no dizer.

Com essa consideração, busco sinalizar a importância de investigações sobre as determinações extraverbais desses tipos de emergência. Categorias como as descritas não podem ser tratadas apenas sob o escopo do domínio de normas de citação ou agenciamento de vozes, mas sob um escopo de determinações enunciativo-discursivas, vinculadas à amplitude sociocultural e histórica da produção dos enunciados. Para mim, a compreensão dessas determinações pode permitir que se considerem os modos como as práticas de escrita são conduzidas nos contextos acadêmicos e como esses mesmos modos operam sobre e afetam a própria emergência desses fenômenos.

No que se refere ao segundo objetivo específico desta tese, foi realizada uma caracterização dos funcionamentos pelos quais as formas de heterogeneidade emergem no plano do enunciado por meio da identificação de procedimentos realizados pelos sujeitos no ponto do enunciado em que se representa uma negociação com a heterogeneidade constitutiva. Nesse movimento de caracterização foram descritos sete procedimentos pelos quais as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado: *Retoma elementos centrais da pergunta*, *Caracteriza o Brasil colonial*, *Explica os textos de informação*, *Explica o desenvolvimento da literatura*, *Insera os traços dos textos de informação*, *Marca o título de texto de informação* e *Marca o título do texto base*.

Por meio dessa caracterização, foi possível observar que as formas de heterogeneidade mostrada, no *corpus* analisado, representam-se em alguns procedimentos de forma mais recorrente do que em outros, o que levou a analisar as relações entre as emergências em cada procedimento com determinações vinculadas a *presumidos sociais do gênero*.

Em relação ao terceiro objetivo específico, pela análise do funcionamento das formas de heterogeneidade mostrada no plano do enunciado, foi possível observar que tanto as formas mais recorrentes quanto as menos recorrentes nos diferentes funcionamentos do enunciado indiciam negociações do sujeito com determinações extraverbais que constituem a amplitude sociocultural e histórica que recobre a construção dos (seus) enunciados, portanto, negociações com *presumidos sociais do gênero*.

As discussões sobre a atuação dos *presumidos sociais do gênero* no par pergunta-resposta mostram que as respostas não se constituem apenas pela negociação com o que se explicita verbalmente pela pergunta, mas, também, com os *presumidos sociais do gênero* que



falam com o verbal – que recobrem a situação de avaliação, as características do gênero par pergunta-resposta, as normas da escrita acadêmica, as determinações não verbais contidas na pergunta, a abordagem do conteúdo nas aulas etc.

O sujeito, na situação de aluno/avaliado, tem diante de si a tarefa de reformulação de um discurso outro (autorizado). Esse outro (fonte do dizer) precisa (presumidamente) ser mostrado e a representação das negociações com esse discurso é realizada pelas formas de heterogeneidade mostrada, na maioria dos casos, de forma modalizada ou literalmente nas “palavras do outro”. Os presumidos sociais do gênero parecem determinar que, para além da posição de autoridade ocupada pelo conteúdo em si no contexto de letramento, há maneiras específicas de o dizer e, portanto, a reformulação, em muitos funcionamentos, parece não ser possível.

Assim, respondendo ao objetivo geral desta tese, pode-se dizer que as relações entre fatos de heterogeneidade mostrada que emergem na escrita de respostas em situação de avaliação e presumidos sociais do gênero se estabelecem pelo modo como as formas de heterogeneidade emergem no plano do enunciado e se relacionam com as determinações da pergunta.

Embora as análises realizadas nesta tese recubram apenas uma prática de escrita demandada na esfera acadêmica, o par pergunta-resposta em situação de avaliação, as reflexões ora propostas podem contribuir para a reflexão sobre a constituição da escrita nos contextos acadêmicos ao propor um olhar enunciativo-discursivo para as determinações das formas de heterogeneidade mostrada na escrita dos estudantes universitários. Penso que, para além do olhar de denúncia em direção a aspectos vistos, muitas vezes, como problemas no processo de letramento dos sujeitos, a reflexão sobre as determinações para essas emergências possa trazer um outra compreensão sobre os modos como o próprio processo de letramento acadêmico pode operar sobre o sujeito e sobre a constituição da sua escrita.

O olhar lançado aqui para as determinações da pergunta não objetivou, de forma alguma, avaliar os modos pelos quais as orientações se efetivam nas práticas de avaliação dos docentes. As reflexões proporcionadas objetivaram, em alguma medida, corroborar as propostas de Corrêa (2013) sobre as bases teóricas fundamentais para o ensino da escrita em relação à importância do enfoque no caráter dinâmico e processual da escrita. Entender as formas como as negociações do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do discurso e do próprio sujeito se deixam representar no fio do dizer constitui uma base teórica importante para se compreender os modos como a escrita é delineada nos contextos acadêmicos e como esses mesmos modos afetam o processo de escrever dos estudantes.

As análises das características do par pergunta-resposta em situação de avaliação no contexto pesquisado servem como uma forma de demonstrar que o olhar lançado para especificidades da constituição de enunciados pode dar a ler características importantes do processo de constituição da escrita muitas vezes negligenciadas em favor do ensino de modelos de textos ou gêneros. Se o objeto de ensino da escrita privilegiar apenas a estabilidade prevista nos gêneros do discurso, as particularidades das negociações realizadas pelo sujeito ao produzir um enunciado no modo de enunciação escrito podem não ser recuperadas como pistas das relações que estabelecem com o seu próprio processo de escrever. Penso que olhar para essas particularidades pode constituir um importante recurso docente para os processos de intervenção e ensino da escrita, ao passo que podem dar a ler ao docente pistas das relações individuais dos sujeitos com os modos de se colocar na enunciação.

Nessa direção, se entendemos, pela perspectiva bakhtiniana, que os enunciados são únicos e irrepetíveis, as propostas de análise realizadas nesta pesquisa sugerem a importância de compreender as formas individuais com que cada sujeito responde ao dialogismo inerente a cada produção de enunciados. Isso significa ponderar que as especificidades da constituição do par pergunta-resposta descritas aqui podem não constituir características de outras situações de avaliação. Parece-me que levar em conta o caráter movente da escrita passa pela compreensão de que cada processo enunciativo envolve um elo da corrente ininterrupta de enunciados e se configura como uma resposta, no sentido de responsividade, a enunciados anteriores.

Compreendendo que uma das demandas do processo de letramento acadêmico se refere a uma apropriação de modos de agenciamento de vozes que se configuram como os discursos representantes dos saberes institucionalmente autorizados, as formas de negociação com o discurso do outro, isto é, formas de heterogeneidade mostrada, constituem um objeto de reflexão importante do processo de ensino da escrita. No entanto, a compreensão da complexidade e da natureza das formas de negociação com a heterogeneidade leva à consideração de que o processo de agenciamento de vozes não pode ser tomado apenas sob o escopo do domínio consciente do sujeito escrevente, já que esse processo se dá por meio de negociações diversas do sujeito, não só, com a heterogeneidade constitutiva do discurso, mas também com a heterogeneidade constitutiva do próprio sujeito e, como demonstrado ao longo desta tese, com determinações extraverbais que constituem a situação de produção dos enunciados.

Avaliar o resultado de um enunciado escrito num contexto de letramento, portanto, com vistas ao desenvolvimento da escrita dos sujeitos requer uma observação mais atenta das

marcas do processo de escrita que se representam no fio do dizer. A partir da compreensão desse processo, único a cada produção de enunciado, é que me parece ser possível o planejamento de intervenções que melhor possam atender às demandas dos sujeitos no processo de desenvolvimento da (sua) escrita. O modo como as formas de heterogeneidade mostrada emergem no plano do enunciado constitui um dos aspectos pelos quais se pode captar a atuação de presumidos sociais do gênero na constituição da escrita, mas não significa que esse possa ser o único lugar em que essa atuação se represente. Penso que a atuação dos presumidos possa ser investigada, também, a partir de outras pistas e de outras formas de constituição que se representam no fio do discurso.

Portanto, por meio das descrições e reflexões realizadas na concretização dos objetivos propostos nesta investigação, respondendo à hipótese desta tese, conclui-se que, de fato, o modo como as formas de inscrição do outro emergem no fio do discurso deriva também de negociações do sujeito com presumidos sociais do gênero, de modo que essas negociações afetam/determinam formas de constituição da (sua) escrita.

Para finalizar, respondendo ao questionamento sobre as observações empíricas motivadoras do objeto de investigação desta tese, penso que se pode concluir que a variabilidade das formas de heterogeneidade mostrada na escrita de estudantes em situação de avaliação é resultado de uma série de negociações realizadas com determinações provenientes do processo de letramento acadêmico que constituem determinações extraverbais da situação de produção dos enunciados, configuradas por aquilo que se denominou nesta tese de *presumidos sociais do gênero*.

## REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C. L. H.; MARINHO, M. S. A escrita acadêmica em provas. A descontinuidade na mobilização teórica. In: AGUSTINI, C. L. H.; BERTOLDO, E. (Orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 19, jul-dez, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.
- BESSA, J. C. R. A dimensão interdiscursiva do dizer na escrita científica: o diálogo com a palavra de outrem em artigos científicos de jovens pesquisadores. **Linguagem & ensino**, pelotas, v. 22, n. 3, p. 491-512, jul.-set. 2019.
- BOCH, F. (2013). Former les doctorants à l’écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l’écrit scientifique, in: KOMESU, F.; TENANI, L. (ed.) *Ecriture et discours*, **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 13, 3.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2º sem. 2002.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: ASSIS J. A.; BOCH F.; RINCK F. (Orgs.). **Letramento e formação universitária**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p. 283 – 307.
- BOCH, F.; RINCK, F.; NARDY, A. (2014). Les outils de Scientext au service de l’expertise de la proposition de communication. In: TUTIN, A.; GROSSMANN, F. (eds). **L’écrit scientifique**: du lexique au discours. Autour de Scientext, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 183-198.
- BOCH, F.; RINCK, F. (2016). **Anaphores démonstratives dans les écrits d’étudiants de Master**: Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72. Disponible sur : <http://linx.revues.org/1631>.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1996.

- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1981.
- CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo, Ática, 2002.
- CORREA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011.
- CORREA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.
- DELCAMBRE, I. Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 569-612, set./dez. 2013.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DURAN, G. R. **O gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial**. 2011, p. 306. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- FAHLER, V.; COLOMBO, V.; NAVARRO, F. En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. **Calidoscópico**. v. 17, n. 3, p. 554 – 574, set./nov. 2019.
- FIORIN, J. L. Prefácio. In.: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística: Objetos teóricos** (Org.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas e Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.
- FIAD, R. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.
- FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010.

FONSECA, S. M. D. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária: 2002. p. 119-140.

FONSECA, S. M. D. Aspectos metodológicos da caracterização do Gênero discursivo “questões dissertativas de provas”. **Intercâmbio**, Vol. XIII, 2004.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem Ensino** (online), v. 16, p. 15-38, 2013.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. E. Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 18, p. 28-46, 2015.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M.R.; STREET, B.V. **The “Academic Literacies” model: theory and applications**. Theory into practice, 2006, 45:4, p. 368-377. (Tradução brasileira: O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad.: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v.16, n.2, p.477-496, jul./dez.2014.).

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero, **Educere et educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2007. p. 165-181.

RIBEIRO, E. **Escrita e diálogo**: heterogeneidade no gênero prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

RINCK, F.; MANSOUR, L. Letramento na era digital: o copiar-colar dos estudantes. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **“Hidden” features of academic paper writing**. Working Papers in Educational Linguistics, 24/1, 2009, p. 1-17. (Tradução brasileira: Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro. Perspectiva. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010).

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926).