Revista Ícone
Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura
Volume 22, n.2 – Dezembro de 2022 – ISSN 1982-7717

VOZES SOCIAIS E LETRAMENTO NA ESCRITA ACADÊMICA: PERCEPÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Bruno Gomes Pereira[1]

Resumo: Esse artigo tem como objetivo discutir a respeito das articulações e junções discursivas entre vozes sociais e letramento acadêmico, ao adotar a escrita como materialização do plano implícito. A Fundamentação Teórica está alojada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), tendo os estudos sobre vozes sociais e letramento acadêmico como principais motivadores teóricos. Isso mostra a versatilidade dos estudos aplicados da linguagem, pois agrega em si possibilidades de desdobramentos investigativos. A metodologia é do tipo bibliográfica, uma vez que as conversações teóricas travadas neste artigo são propostas a partir de relações tênues de diferentes autores que falam a partir de vários lugares teóricos. A pesquisa revela grande associação entre as áreas do conhecimento supramencionadas, pois consideram que a escrita é um espaço de disputa de poder, em que várias vozes se recombinam e, assim, reconstroem discursos localizados no tempo e no espaço. Nesse sentido, podemos dizer que a escrita na universidade é uma estratégia de conferir voz social ao aluno em formação inicial. Para isso, concebo os estudos enunciativos da linguagem como norteadores para a compreensão dos dados investigados. Isso ocorre por meio de um mapeamento dos diferentes tipos de vozes sociais nos estudos sociopragmáticos.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica. Letramento Acadêmico. Polifonia. Vozes Sociais.

SOCIAL VOICES AND LITERACY IN ACADEMIC WRITING: LINGUISTIC-DISCURSIVE PERCEPTIONS

Abstract: This article aims to discuss the articulations and discursive junctions between social voices and academic literacy, when adopting writing as a materialization of the implicit plan. The Theoretical Foundation is sheltered in the interdisciplinary field of Applied Linguistics (AL), with studies on social voices and academic literacy as the main theoretical motivators. This shows the versatility of applied studies of language, as it adds possibilities for investigative developments. The methodology is of the bibliographic type, since the theoretical conversations held in this article are proposed from tenuous relationships of different authors who speak from various theoretical places. The research reveals a great association between the aforementioned areas of knowledge, as they consider writing to be a space for power struggle, in which several voices recombine and, thus, reconstruct discourses located in time and space. In this sense, we can say that writing at the university is a strategy to give social voice to the student in initial training. For this, I conceive the enunciative studies of language as guides for the understanding of the investigated data. This occurs through a mapping of the different types of social voices in sociopragmatic studies.

Keywords: Academic Writing. Academic Literacy. Polyphony. Social Voices.

[1] Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN) e do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli (UniA), Câmpus de Santo André (SP). Orientador do Instituto de Pesquisa e Educação Continuada da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista Produtividade da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP). E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com.

Introdução

Nesse artigo, articulo considerações teóricas sobre vozes sociais e letramento a partir da abordagem de Linguística Aplicada (LA) indisciplinar. Analiso a maneira como a escrita acadêmica se mostra como campo fértil de investigação, capaz de render ganhos à formação crítica e reflexiva do professor.

A relação entre vozes sociais e letramento acadêmico é problematizada nesse artigo a partir dos ideais dos estudos aplicados da linguagem. A percepção é que os movimentos de letramento acadêmico, materializados por meio da escrita, são, na verdade, um conjunto de vozes sociais que se articulam no contexto da educação superior. A partir disso, elenco a seguinte problemática de pesquisa: *É possível discutir a respeito das articulações e junções discursivas entre vozes sociais e letramento acadêmico, ao adotar a escrita como materialização do plano implícito?*

Considero a abordagem de vozes sociais nas investigações sociopragmáticas propostas por Mey (2014; 2001; 1998), bem como a concepção de dialogismo e polifonia de Bakthin (2006; 2003; 1984). A intenção é investigar como essas teorias ajudam na percepção de vozes do aluno-mestre que levam à tentativa de criação de objetos de ensino por meio da ressignificação da escrita acadêmica.

A concepção de ressignificação que assumo neste trabalho está associada às novas possibilidades semânticas que a teoria acadêmica pode assumir, levando em consideração as marcas contextuais no processo de recontextualização produções textuais acadêmicas. Portanto, esta ressignificação está associada à construção de novos sentidos que o aluno em formação inicial atribui a partir de seu olhar sobre a teoria acadêmica e as singularidades da sala de aula da educação básica.

Por fim, é necessário repensar como a escrita acadêmica desempenha função catalisadora durante a formação de professores, com vista à potencialização das práticas de letramento acadêmico e do professor, tendo a escrita universitária como articuladora destas habilidades.

Escrita na Universidade como Instrumento de Vozeamento

São muitas as investigações desenvolvidas no âmbito acadêmico que focam a escrita

na universidade como objeto de pesquisa, seja ao analisar a escrita acadêmica convencional (FIAD, 2011; FUZA, 2015; MARINHO, 2010; NININ, BARBARA, 2013), seja a escrita reflexiva profissional (MELO, 2015; PEREIRA, 2014; SILVA, 2014). Em ambos os casos, esta modalidade da língua, na universidade, se mostra como campo fértil de investigação dos estudos da linguagem, dado seu papel político e ideológico de empoderamento do aluno-mestre. Considerando que a escrita na universidade tem sido, nos últimos anos, fator basilar para o ensino de língua, é pertinente delinear um pequeno panorama de algumas pesquisas que a tomam como objeto de investigação.

Como ambas as escritas são objetos de análise desta investigação, passo a discorrer sobre as duas, sendo, a princípio, a escrita acadêmica convencional o principal assunto. A nomenclatura atribuída é justificada por sua natureza formal como é produzida no contexto universitário. Trata-se de um registro mais formalizado e teoricista, ou seja, tende a priorizar os saberes acadêmicos do aluno-mestre, em detrimento de conhecimentos mais empíricos, os quais se aproximam mais da prática pedagógica. Mesmo tentando articular teoria e prática em sua escrita, o aluno-mestre parte de saberes acadêmicos para, só assim, entender ou analisar o ensino de gramática na escola e tentar construir objetos de ensino.

Fiad (2011), por exemplo, investiga como a escrita produzida na universidade desenvolve múltiplos letramentos do aluno-mestre. Para isso, considera a escrita acadêmica como continuidade de um processo redacional iniciado na escola. O objetivo da autora é analisar como a escrita acadêmica convencional é vista pelo aluno-mestre no contexto convencional da academia, confrontando este ponto de vista com o que se espera desta escrita na universidade.

Para isso, Fiad (2011) não concorda com a concepção de alunos-mestre iletrados, uma vez que, no ponto de vista da autora, todos sabem escrever, considerando que cada um apresenta uma habilidade específica no manejo desta modalidade escrita. A autora faz um mapeamento histórico sobre o desenvolvimento dos estudos da linguagem de diferentes ramificações, nos anos 1980 e 1990, que problematizam a escrita acadêmica convencional ao tomá-la como objeto de análise. Além disso, analisa a maneira como este desenvolvimento histórico colabora para a discussão do letramento acadêmico na atualidade.

A investigação da autora revela que a escrita na universidade ainda é vista como algo de difícil realização, pois percebe a disparidade entre a qualidade do que é escrito em comparação com o que é esperado deste registro. Isso, de alguma maneira, reflete no

desenvolvimento das práticas de letramento do professor em formação inicial, o qual acredita que sua escrita nem sempre atende às expectativas do contexto acadêmico.

Tomo os resultados da pesquisa de Fiad (2011) como provocativos para outras discussões que, a meu ver, podem ajudar a compreender a escrita como instrumento mediador de práticas de letramento. Dentre possíveis discussões, está o fato de haver uma espécie de mito em torno da escrita acadêmica convencional, pois se espera dela uma espécie de padronização. É a partir deste pressuposto que Fuza (2015) tenta desconstruir a ideia estereotipada da escrita convencional como elemento homogêneo no contexto acadêmico. A autora investiga os múltiplos letramentos que circundam a prática de escrita na universidade, a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana. Nesse sentido, encontra evidências linguístico-discursivas capazes de desmistificar a ideia de homogeneidade na escrita acadêmica convencional, tal como a flexibilidade como os gêneros discursivos são construídos, considerando a mobilidade da estrutura composicional, a instabilidade dos gêneros e a diferença entre as estruturas sintáticas (BAKHTIN, 2006).

Já a pesquisa de Marinho (2010) mostra como a escrita acadêmica convencional colabora para o desenvolvimento das práticas de letramento de professores em formação inicial de uma Licenciatura (Português/Espanhol) em Pedagogia. Para a autora, o Brasil carece de pesquisas sobre este tipo de escrita, focando-a como instrumento mediador de práticas sociais além da esfera universitária.

A pesquisa em questão constata ainda uma tensão entre os alunos-mestre da licenciatura investigada e os próprios gêneros discursivos, materializados pela escrita acadêmica convencional. Para a autora, os desalinhamentos entre o que é pedido pela universidade e a escrita resultante do aluno-mestre são reflexos de um contexto formativo que não oferece condições para produções mais satisfatórias. Acrescento, nesse sentido, a presença de discursos não acadêmicos, construídos em outros domínios sociais, que refletem diretamente na escrita acadêmica.

Algo parecido é diagnosticado na pesquisa de Ninin e Barbara (2013), ao analisarem a escrita de trabalhos de conclusão de curso (TCC) de alunos-mestre de uma Licenciatura em Letras (Português/Espanhol). A intenção das autoras é investigar como as vozes dos alunos-mestre são materializadas nos TCC a partir do Sistema de Engajamento, proposta na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A pesquisa revela pouco posicionamento crítico do professor em formação inicial na escrita do gênero discursivo focalizado. A investigação

aponta ainda para um uso excessivo de vozes de teóricos, sem muita articulação com o ponto de vista do professor em formação inicial, algo distante do que se espera de uma escrita acadêmica convencional.

Deste rigor na escrita, emerge os estereótipos de homogeneização investigados por Fuza (2015) e o poder de legitimação, tendo em vista que é necessária a mobilização de vozes de autores reconhecidos pela academia para conferir credibilidade ao que o aluno-mestre se propõe a discutir. Além disso, há a cobrança de uma coerência entre as diferentes vozes mobilizadas no registro convencional e a reapropriação desses saberes acadêmicos de maneira objetiva, de modo a favorecer uma escrita mais científica.

Ao utilizar a expressão "mais científica", estou me referindo ao privilégio desempenhado pela escrita acadêmica convencional junto ao contexto universitário, o que não acontece com a escrita reflexiva profissional, que se mostra mais flexível em sua elaboração. Isso relega essa última a uma posição secundarizada nas licenciaturas, o que não deveria acontecer, tendo em vista que se trata de um registro específico dos cursos de formação de professores, onde o aluno-mestre tem a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria prática profissional.

Melo (2015) analisa relatórios de estágio produzidos por alunos-mestre de uma Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua e Inglesa e Língua Portuguesa, investigando como as práticas de citação causam diferentes efeitos de sentido a partir da tomada de diversas vozes enunciativas dos alunos-mestre. A autora considera que a escrita reflexiva profissional ainda é uma modalidade sem muitos critérios para elaboração, uma vez que o aluno-mestre tem uma liberdade maior para utilizar, além dos saberes acadêmicos, outros conhecimentos que fogem à esfera universitária.

Melo (2015) concebe como literatura cientifica aquela propagada nas aulas da universidade, dita legitimada e acadêmica. Entretanto, há também o uso da literatura não científica, projetada nos relatórios de estágio como originadas de livros de autoajuda ou mesmo de conhecimentos adquiridos no seio familiar, no contexto religioso e do senso comum. Nesse sentido, para a autora, muitas vezes a universidade não reconhece a importância catalisadora da escrita reflexiva profissional, relegando-a a uma posição burocratizada, com fins apenas avaliativos.

As considerações de Melo (2015) remetem a alguns resultados que apresento em minha dissertação de mestrado, ao analisar relatórios de estágio de três licenciaturas distintas,

ofertadas por uma universidade pública no interior do Pará. Na ocasião, diagnostiquei que a referida instituição não oferecia condições favoráveis para uma escrita reflexiva, que orientasse o aluno-mestre a se posicionar criticamente sobre a prática pedagógica da escola básica. O *corpus* da pesquisa era, dessa forma, constituído por relatórios de caráter mais descritivo, o que revela uma escrita puramente burocrática e desvalorizada no contexto acadêmico paraense.

Silva (2014) avança nos estudos sobre escrita reflexiva profissional ao propor que este registro semiotiza vozes de um grupo socialmente desfavorecido, no caso os alunos-mestre da Licenciatura em Letras. Na concepção do autor, a escrita dos relatórios serve como instrumento para potencialização das habilidades de letramento acadêmico, uma vez que pode desenvolver potencialidades de leitura e escrita reflexivas sobre a profissão de magistério. Para chegar a essa conclusão, o autor analisa as representações do Professor da Educação Básica (PEB) nos relatórios, separando-as inicialmente em positivas e negativas.

Em outras palavras, é por meio do registro acadêmico, seja ele convencional ou reflexivo profissional, que o professor em formação inicial tem a oportunidade de se fazer ouvir, ressignificando vozes que se combinam a partir de discursos já existentes. O eixo desta afirmação encontra maior influência nos estudos bakhtinianos da linguagem, tendo em vista que um enunciado sobrevive no outro. Ou seja, a escrita acadêmica, concebida como um conjunto de enunciados, é construída a partir de diferentes vozes sociais, orquestradas pelo aluno-mestre no momento da escrita. Este vozear identifica a postura do professor em formação da licenciatura como um ator social sensível às problemáticas que a escola enfrenta no ensino de língua e literatura, o que lhe ajuda a repensar a prática pedagógica e a construir objetos de ensino.

Assim, tomo tanto a escrita acadêmica convencional quanto a reflexiva profissional como duas vertentes potencializadoras do letramento no contexto das licenciaturas. Ambas são catalisadoras da prática pedagógica, pois potencializam o desenvolvimento de "atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação" (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Defendo a ideia de escrita acadêmica como instrumento articulador de vozes sociais do aluno-mestre, podendo ser utilizada como incentivadora de uma docência com qualidade, tanto no que se refere ao desempenho da escrita em si quanto no que se refere à prática do magistério.

O sentido que dou ao termo "docência de qualidade" é condizente com o que mostra a

pesquisa de Pimenta e Anastasiou (2010). Desenvolvida no campo da Educação, a investigação das autoras problematiza o termo "qualidade" ao se referirem à docência no ensino superior, entendendo-a como resultado de uma série de fatores organizacionais e pedagógicos. Insiro a escrita acadêmica nesses fatores pedagógicos, pois não vejo possibilidade de desarticular escrita da prática docente, uma vez que o registro escrito semiotiza relações discursivas no contexto da licenciatura focalizada.

Logo, a escrita é apresentada como uma ferramenta de vozeamento do aluno-mestre, pois é por meio dela que o professor em formação inicial externa contentamentos e descontentamentos com a nova profissão. Isso, por si só, retoma aos estudos bakhtinianos ao considerar a língua como instrumento dialógico por natureza, uma vez que as concepções do aluno-mestre sobre a prática pedagógica resultam na tentativa de construção de objetos de ensino.

Ao defender este pressuposto, Tezza (2005) parte dos estudos enunciativos da linguagem e faz um panorama dos principais pontos dos estudos filosóficos de Bakhtin. Para isso, o autor considera a noção de polifonia construída a partir da relação entre diferentes enunciados, os quais são, por sua vez, construções discursivas semiotizadoras de diferentes vozes. Assim:

> nenhuma voz, jamais, fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instâncias isoladas e isoláveis -, mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla (TEZZA, 2005, p. 211).

Dessa maneira, compreendo as vozes sociais como instrumentos discursivos que agregam valores ideológicos de quem se faz ouvir. Portanto, a definição de voz que assumo diz respeito à habilidade de externalização de ideias do aluno-mestre socialmente engajadas e construídas. Tal como nos revela a fala de Tezza, a voz, como qualquer fenômeno genuinamente linguístico, pressupõe uma natureza dialógica, na medida em que é tomada como um elemento historicamente construído e socialmente marcado.

Esta concepção de voz é condizente com a visão sociopragmática de Mey, pesquisador dinamarquês que defende a construção de vozes a partir da relação intrínseca entre sociedade e contexto de utilização da linguagem. Para tanto, recorro à seguinte pergunta de Mey: "de quem são as vozes que ouvimos, ou, ainda, de quem é a voz que pode ser ouvida?" (MEY, 2001, p. 81).

Talvez a indagação do autor não tenha sua resposta delineada nesta investigação, uma vez que minha intenção não é utilizar a pergunta acima como incentivadora de uma resposta imediata. Na verdade, utilizo as palavras do pesquisador como incentivadoras para uma reflexão na qual analiso a universidade como um mosaico de vozes que se alinham, ou desalinham, na tentativa de construção de objetos de ensino a partir dos saberes acadêmicos que são materializados na escrita acadêmica.

No âmbito dos estudos aplicados da linguagem, Bohn (2013) problematiza a relação entre atores sociais, humanos e não humanos, no ambiente de sala de aula. Nesse contexto, o autor considera que todos os atores envolvidos no processo de interação no contexto referido trazem consigo a necessidade de responsividade, o que gera o diálogo. Nesse sentido, reproduzo a fala de Bohn ao nos dizer que "a enunciação gera uma responsividade compulsória que entra numa interação dialógica com a historicidade de vozes que constituem os interlocutores" (BOHN, 2013, p. 87).

Por isso, utilizo o termo "vozes", no plural, em detrimento de "voz", no singular, quando me refiro aos posicionamentos reflexivos do professor em formação inicial da licenciatura focalizada. Isso porque o mesmo aluno-mestre pode externar diferentes perspectivas discursivas a respeito de um determinado assunto, levando em consideração fatores sociais, tais como: i) as particularidades da escola campo de estágio; ii) sua concepção sobre o que seria uma boa postura pedagógica; iii) sua visão de mundo sobre a relação teoria e prática; e iv) seus valores éticos historicamente marcados que o possibilita ter um olhar sobre um ensino de língua e literatura adequados à sociedade contemporânea.

Esta concepção retoma a ideia de polifonia, densamente discutida nos estudos enunciativos de Bakhtin (1984). Para o filósofo russo:

> a essência da polifonia está precisamente no fato de que as vozes permanecem independentes e, dessa maneira, são combinadas de maneira a forma em uma unidade vocálica maior que a homofonia. Se falarmos sobre a vontade individual, é na polifonia que há uma combinação de várias vozes individuais, excedendo os limites do indivíduo (BAKHTIN, 1984, p. 65; tradução nossa)[2].

A partir disso, adoto a concepção de polifonia como uma posição assumida pelo autor do registro escrito, uma vez que atua como regente de vozes que se intercalam e se recriam

[2] No original: "The essence of polyphony lies precisely in thefact that the voices remain independent and, as such, are combined in a unity of a higher order than in homophony. If one is to talk about individual will, then it is precisely in polyphony that a combination of several individual wills takes place, that the boundaries of the individual will can be in principle exceeded (BAKHTIN, 1984, p. 65).

constantemente. Entretanto, considero o aluno-mestre como autor dotado de autonomia, uma vez que, ao mobilizar diferentes vozes, tem o poder ressignificá-las, pois traz consigo outras experiências de vida.

O sentido de polifonia apresentado por Bakhtin (1984) me leva a pensar nas vozes dos professores em formação inicial materializadas em produções acadêmicas como recombinações discursivas que, ao caracterizarem a escrita acadêmica, agregam valores que oscilam do individual ao coletivo, ou seja, quando o aluno reproduz o discurso oficial, legitimado. Dessa forma, o aluno-mestre é visto como grande maestro que orquestra vozes construídas a partir de discursos e ideologias pré-concebidas.

A Figura 1 deste artigo ilustra a relação entre escola e universidade muito recorrente na análise dos dados desta investigação. A articulação entre diferentes instituições de ensino ocorre dentro de uma esfera polifônica. Assim, tanto o discurso escolar quanto o discurso acadêmico, evidenciam a existência de categorias responsáveis por agregar valores ideológicos ao registro acadêmico aqui analisado.

Figura 1: Relação entre Universidade e Escola na Produção Acadêmica

Fonte: Silva (2014a, p. 55)

A Figura 1 ilustra a relação entre universidade e as condições propostas para produção da escrita acadêmica, que obedece a dois momentos, os quais são indicados pela seta retilínea de via dupla: i) o momento na/da universidade; e ii) o momento na/da escola básica.

O momento na/da universidade corresponde às atividades e discussões de textos

teóricos durante as aulas. Passo a utilizar expressão "na universidade" para caracterizar o momento de produção escrita, as quais são registros que não exigem do aluno-mestre conhecimento concreto da prática docente para orientar as escolhas léxico-gramaticais deste gênero discursivo. Também utilizo a expressão "da universidade" para designar esse mesmo momento, entendendo a escrita acadêmica como forma metadiscursiva, ou seja, a escrita em que o foco é a própria universidade.

Já o segundo momento, na/da escola básica, corresponde ao momento em que o aluno-mestre vivencia e compartilha outros conhecimentos. Logo, utilizo a expressão "na escola básica" para designar produções escritas pelo aluno-mestre no próprio contexto escolar, como o diário de campo, por exemplo. Também utilizo o termo "da escola básica" para designar o registro que semiotiza práticas discursivas desempenhadas no âmbito escolar, não tendo sido necessariamente produzidas na escola.

Como ponto de intersecção, apresento a comunidade acadêmica em si, contexto em que as produções escritas são discutidas e compartilhadas. A escrita acadêmica é um mecanismo socializado durante as aulas na universidade, o que implica nas associações de ideias de todos os alunos-mestre envolvidos, construindo, assim, novos saberes. Isso me parece um ponto positivo para o percurso de geração dos dados desta pesquisa, pois a construção de saberes docentes depende da relação dialógica com outros conhecimentos que são construídos no percurso de vida do professor em formação inicial. Nesse sentido, Tardif (2000) parte da Ciência da Educação para complexificar a concepção de saber docente. O autor apresenta um panorama teórico a respeito da definição de "saberes docentes", o qual passa a ser percebido como algo construído continuamente, sempre aberto às condições concretas de atuação do professor. Assim, concordo com o autor ao afirmar que a construção de saberes docentes "busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor" (TARDIF, 2000, p. 6).

Em suma, adotar a escrita como instrumento capaz de vozear o aluno-mestre da licenciatura é considerar esta modalidade da língua como prática de empoderamento, capaz de construir saberes e vozes responsáveis pela ressignificação da prática docente. Ao tomar a escrita como materialização de práticas discursivas, confiro a essa teconologia a capacidade de visibilizar ou, até mesmo, legitimar vozes sociais mobilizadas pelos alunos-mestre por meio da interação com diferentes atores, sejam eles humanos ou não humanos.

Situada nos estudos da LA, a pesquisa de Bohn (2013) revela que a transição paradigmática tem contribuído para a visibilização de grupos marginalizados. Nessa perspectiva, Bohn (2013, p. 86) acrescenta que "**a crise** que se instalou na sala de aula talvez possa ser problematizada e questionada dentro de uma investigação crítica que inclui uma arqueologia de saberes e uma genealogia dos poderes" (negrito adicionado).

A crise de que fala o autor está diretamente associada às problemáticas que surgem a partir do desalinhamento entre escola e universidade. Isso compreende entender a língua como prática social, tal como Hanks (2008) nos apresenta em sua pesquisa sobre relações sociais a partir dos estudos de Bakhtin e Bourdieu. Esta dissonância culmina no empoderamento da universidade, dito como contexto teórico e socialmente privilegiado, em detrimento da sala de aula da escola básica, vista como fracassada, muitas vezes, face uma sociedade instável e com laços frágeis de relação entre atores sociais.

Por lidar com situações sociais concretas, a sociopragmática se mostra condizente com as propostas indisciplinares da LA, por isso sua contribuição para os estudos das vozes sociais. Nesta perspectiva, Rajagopalan (2014) apresenta um panorama sobre aquilo que ele considera uma "nova pragmática". Esta expressão delineia um novo perfil dos estudos pragmáticos, mais voltados ao diálogo com outras áreas do conhecimento, aproximando-a do que é proposto também pela Teoria da Complexidade.

Assim, concordo com o autor ao afirmar que o campo de estudos pragmáticos mostra-se cada vez mais anticartesiano, tentando acompanhar as relações efêmeras de uma sociedade contemporânea. Por isso, "percebe-se uma forte recusa a teorizar apressadamente, a partir da posição de que tudo tem que começar por uma boa teoria" (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13).

Utilizo a metáfora da voz como um recurso discursivo construído social e historicamente, por meio do qual é possível criar posicionamentos, pontos de vista e delinear uma posição do ator social face uma determinada situação. Nesse sentido, concordo com Mey (2001) ao afirmar que "de forma ampla, 'voz' é usada metaforicamente para qualquer atividade relativa ao uso da linguagem" (MEY, 2001, p. 24).

Este ponto de vista, por sua vez, é carregado de ideologias construídas pelo professor em formação inicial a partir de sua relação com outros atores sociais com os quais convivem e se relacionam em diversos domínios sociais. Assim, a ideia de voz que utilizo aqui é

perfeitamente articulável à ideia de letramento, uma vez que o aluno-mestre utiliza outras vozes de atores academicamente legitimados para atribuir mais crédito ao que escreve e aos objetos de ensino que tenta construir.

Situada nos estudos aplicados da linguagem, Reichmann (2012) investiga como os alunos-mestre de uma Licenciatura em Letras têm suas vozes projetadas em RES. Para isso, a autora considera importantes aspectos extralinguísticos para a compreensão da construção dessas vozes, tais como o contexto de vida dos alunos-mestre e os conhecimentos de mundo destes atores sociais.

Ao considerar fatores não apenas linguísticos, a autora compreende as tomadas de vozes dos alunos-mestres como instâncias enunciativas que são responsivas por excelência. Por isso, concordo com Reichmann (2012, p. 939), quando afirma que "as vozes inscrevem as instâncias enunciativas, assumindo a responsabilidade pelo que é dito (ou pensado)".

Nesse sentido, entendo que o indivíduo não é social apenas porque está inserido em sociedade, mas principalmente porque a sociedade se constrói a partir das ações que executa. No contínuo processo de construção, reconstrução e desconstrução das vozes sociais, o aluno-mestre mostra-se como grande regente deste coro de vozes que, ao serem relocalizadas, favorecem as potencialidades catalisadoras dos gêneros discursivos identificados.

Ao tentar diferenciar dialogia e polifonia a partir dos estudos bakhtinianos, Pires e Tamanini-Adames (2010) fazem uma breve explanação teórica, na tentativa de elucidar as principais diferenças entre ambas. Entretanto, a diferença apresentada pelas autoras é de cunho meramente metodológico, uma vez que, assim como eu, consideram tais princípios como um momento de interação concreta entre atores sociais. Para as autoras, no entanto, o dialogismo deve ser visto como princípio constitutivo da linguagem, uma vez que toda a manifestação da língua, seja ela verbal ou não verbal, pressupõe uma indagação que dá margem a uma segunda resposta. Em outras palavras, revela a natureza responsiva intrínseca das relações sociodiscursivas.

Fiorin (2006), situando-se no campo dos estudos enunciativos, faz um panorama teórico sobre a capacidade dialógica da língua na construção de vozes sociais e acrescenta que o dialogismo está imbuído nas práticas sociais como um todo, uma vez que todo discurso é precedido por outros, sendo condizentes ou não.

Mey (2001) mostra um movimento cíclico que reúne três tipos de vozes sociais: a voz societal; a voz do participante; e a voz descritiva. Esta tríade é construída como manifestações

discursivas interdependentes, uma vez que são estabelecidas relações de sentido entre os tipos de vozes. Logo, a interação entre os atores sociais provoca a mobilização de todas as vozes envolvidas no esquema acima, dependendo da situação interativa e da intenção do aluno-mestre.

Por considerar que a tríade de vozes apresentadas por Mey (2001) formam um esquema complementar no processo interativo, opto por utilizar o termo "vozes sociais" em detrimento de algum tipo de voz específica, pois todas semiotizam situações sociais concretas de maneira indissociável, não podendo determinar, ao certo, o alcance de cada uma. Assim, as vozes do professor em formação inicial são costuradas e construídas a partir da relação entre os três tipos de vozes sociopragmáticas e não de uma voz em especial.

Neste caso, retomo os estudos de Latour (2004), pois entendo que tais divergências podem ser, sociologicamente, compreendidas como uma espécie de "ecologia política", nos termos do autor. Para o autor, é possível relacionar política e natureza para, a partir disso, construir sentidos socialmente engajados. Ao tentar construir objetos de ensino, o professor em formação inicial tenta dialogar com diversas vozes sociais que carregam em si ideologias políticas diferentes ou semelhantes, dando uma "nova" voz ao aluno-mestre.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, apresentamos um percurso de confluência teórica que visa problematizar as relações entre vozes sociais e escrita acadêmica no contexto investigativo da LA. Nesse sentido, pode-se afirmar que o objetivo deste trabalho foi alcançado, pois as articulações estabelecidas são evidenciadas a partir de várias perspectivas teóricas, o que confere ao trabalho densidade argumentativa e representatividade no contexto investigativo, dada à escassez de demais pesquisas que versem sobre esta temática. A partir disso, retomo ao problema de pesquisa proposto na introdução deste artigo: *É possível discutir a respeito das articulações e junções discursivas entre vozes sociais e letramento acadêmico, ao adotar a escrita como materialização do plano implícito?*

O problema de pesquisa acima foi respondido no decorrer deste artigo a partir do diálogo teórico-discursivo travado no desenvolvimento deste trabalho. Entendo, pois, que a escrita acadêmica traz em seu bojo um conjunto de ideologias capaz de ressignificar as teorias vistas no contexto da formação acadêmica inicial. Portanto, estou entendendo a escrita

acadêmica como processo e não como produto.

Dessa maneira, pode-se dizer também que o ponto que o pesquisador estabelece como partida para demais discussões obedece aos critérios de manipulação teórica que marca o seu lugar de fala. Isso porque a escrita apresenta especificidades lexicais e gramaticais que podem servir como pistas linguísticas das projeções do letramento acadêmico.

Em suma, espero que este trabalho possa ser convidativo aos pesquisadores que versam sobre a referida temática, levando-os a refletir sobre tais articulações teóricas no contexto de formação inicial do professor. Portanto, reforço a importância de se levar em conta as confluências do campo teórico com vistas a entender os meandros do campo prático, visto que não creio na separação plena entre estes dois polos.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo/SP: HUCITEC, 2003.

BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. London: University of Minnesota Press, 1984.

BOHN, H. I. Ensino e Aprendizagem de Línguas: Os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In.: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** Festschrift para Antonieta Celani: São Paulo/SP, 2013. p. 79-98.

FIAD, R. S. A Escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**. 2ª parte, Nº Especial, v. Eletrônico, p. 357-369. 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo/SP: Ática, 2006.

FUZA, A. F. **A Construção dos Discursos Escritos em Práticas de Letramento Acadêmico-Científicas.** 2015. 368f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

HANKS, W.F. **Língua como Prática Social:** Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

LATOUR, B. **Reagregando o Social**: Uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador/BA: EDUSC, 2012.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA). Belo Horizonte: ALAB/POSLIN: 2010. v. 10, n. 2, p. 363-386.

MELO, L. C. de. **Formas Linguísticas de Inscrição do Outro e do Eu-Mesmo na Escrita Reflexiva Acadêmico-Profissional de Relatórios de Estágio de Professores de Língua.** 2015. 167f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MEY, J. L. Sequencialidade, Contexto e Forma Linguística. In.: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). **Nova Pragmática**: Modos de fazer. São Paulo/SP: Cortez, 2014. p. 129-144.

MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade**: Seminários de Pragmática. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MEY, J. L. As Vozes da Sociedade: Letramento, consciência e poder. In.: **DELTA**. vol.14, n.2. São Paulo, 1998.

NININ, M.; BARBARA, L. Engajamento na Perspectiva Linguística Sistêmico-Funcional em Trabalhos de Conclusão de Curso de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Nª 52, v. 1, p. 127-146, jan./jun. 2013.

PEREIRA, B. G. **Professores em Formação Inicial no Gênero Relatório de Estágio Supervisionado:** Um estudo em licenciaturas paraenses. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do Conceito Bakhtiniano de Polifonia. **Revista Estudos Semióticos**, Nº 2, v. 6, p. 66-76, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Da Arrogância Cartesiana à "Nova Prgamática". In.: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). **Nova Pragmática:** Modos de fazer. São Paulo/SP: Cortez, 2014. p. 11-14.

REICHMANN, C. L. Práticas de Letramento Docente no Estágio Supervisionado de Letras Estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

SIGNORINI, I. Prefácio. In.: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores**: Letramento e Formação do Professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 7-18.

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura**: Pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 13, v. [?], p. 5-24. 2000.

TEZZA, C. A Construção de Vozes no Romance. In.: BRAIT, B. **Bakhtin:** Dialogismo e construção do Sentido. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 209-217.