



DA CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL PARA A SÓCIO- DISCURSIVA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Angela Marina Bravin dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma mediação didático-pedagógica para a produção escrita de alunos universitários com base na associação entre a abordagem de gênero discursivo como evento sócio discursivo (MARCUSCHI, 2002), prática reflexiva da gramática (GORSKI; COELHO, 2009) e concepção de letramento crítico (NORTON, 2007; BRASIL, 2006). Trata-se de uma pesquisa-ação, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com alunos de Ciências Contábeis, cujo objetivo foi o de desenvolver a competência discursiva do graduando a fim de levá-lo a selecionar estruturas linguísticas que possibilitam a mescla de vozes em resenhas críticas. Os resultados mostraram-se positivos, uma vez que se pôde constatar mudança na produção textual dos estudantes envolvidos na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico; gênero discursivo; variação; escrita acadêmica.

ABSTRACT

This article presents a didactic-pedagogic mediation for college students' written production based on association among discursive genre approach as a socio-discursive event (MARCUSCHI, 2002), grammar reflective practice (GORSKI; COELHO, 2009) and conception of critical literacy (NORTON, 2007; OCEM, 2006). It is an action-research, developed with accountancy students at Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, which main goal was to develop the undergraduate's discursive competence, in order to lead them to solve linguistic structures that allows the combination of voices in critical reviews. The results were positive since the individuals under investigation revealed significant improvements in their written production.

KEYWORDS: Critical literacy, discursive genre; variation; academic written.

¹ Professor Adjunto III de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Introdução

A escrita acadêmica exige uma prática constante por parte do universitário, porque o leva a acionar múltiplas operações de letramento, sendo, portanto, complexa. Ler, entender e parafrasear composições do âmbito científico pode tornar-se mais simples se houver o apoio de um bom material didático seja para quaisquer áreas do conhecimento. Este artigo apresenta uma proposta de mediação didática que busca facilitar a escrita acadêmica por alunos universitários, sobretudo a de paráfrases em resenhas. Trata-se do desenvolvimento de estratégias linguísticas que os levem a escrever sobre o discurso de outros autores sem, contudo, cair na armadilha de simplesmente repeti-los.

A ideia é a de desenvolver a competência discursiva do graduando de modo que alcance, satisfatoriamente, a habilidade de mesclar vozes na sua organização discursiva. Para tanto, parte-se do pressuposto de que ele deve tomar consciência não só das construções gramaticais que lhe permitem essa mescla, mas também dos efeitos sociais de sentido que elas promovem. Em função disso, considera-se discurso o espaço da interação (KOCH, 1992). Segundo essa autora, a linguagem é o lugar onde as pessoas praticam os mais diferentes tipos de atos para exigirem do outro determinados comportamentos. Nesse sentido, a mediação distancia-se do ensino que privilegia um individualismo gerado por uma concepção de língua homogênea que, durante muito tempo, ficou subjacente ao ensino do Português no Brasil.

Esta mediação didática centra-se em aulas de Ciências Contábeis. Parte-se da hipótese de que o aluno deve ter consciência das formas linguísticas, dos gêneros discursivos em uso nos diferentes eventos de fala e escrita, bem como do poder de negociação e mudança social de um texto (NORTON, 2007), o que é considerado prática de letramento crítico (LC). Para tanto, desenvolve-se um trabalho de reflexão sobre as características das formas linguísticas que ele deve ou não usar em sua escrita, a depender do evento de letramento em que se insere e da natureza do texto a ser produzido. Este texto apresenta justamente resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi o de criar estratégias de letramento acadêmico que possibilitassem, a 25 alunos de uma turma do quarto período de Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil, a conscientização dos usos linguísticos e sociais de construções de indeterminação do sujeito gramatical, do ponto de vista da gramática normativa, em comparação com outras estratégias utilizadas no português brasileiro, além de desenvolver a conscientização dos elementos constitutivos da resenha.

Este artigo mostra primeiramente o ponto de partida do trabalho: a relação entre o que os participantes da pesquisa dominavam no tocante aos textos acadêmicos e o que se espera de fato do comportamento linguístico social de um universitário. Trata-se do que foi considerado diagnóstico. A diretriz metodológica que orientou a pesquisa está desenvolvida na segunda seção. Na terceira, são apresentados os pressupostos teóricos relacionados à variação das construções de indeterminação; na quarta, aos gêneros discursivos e ao conceito de LC. Por fim, a quinta parte dedica-se aos resultados das etapas do trabalho e às estratégias de produção de textos científicos.

Diagnóstico

A entrada do estudante na universidade não é garantia do domínio da habilidade leitora geradora de textos escritos em que a voz do escritor se entrecruza com as vozes dos autores lidos por

ele, num jogo, portanto, polifônico e dialógico (BAKHTIN, 2003). Essa habilidade desenvolve-se durante todo o percurso acadêmico, porque consiste num processo cognitivo que alcança níveis mais elevados de amadurecimento à medida que aumenta o número de leituras exigidas pelo curso. A apropriação de formas linguísticas que possibilitam tal jogo consiste igualmente num processo de aprendizagem.

Nas primeiras aulas com a referida turma de Ciências Contábeis, nas dedicadas ao ensino de resenha crítica, observou-se significativa dificuldade no emprego de estratégias linguísticas que permitam a separação da voz do resenhador da do texto resenhado em consequência, justamente, do desconhecimento tanto das características de tal gênero quanto dessas estratégias, ocorrendo quase sempre, por conta disso, a reprodução literal do texto lido. Na verdade, a reprodução aparecia como uma continuidade da voz do resenhador, o que em determinadas redações acabava por imprimir incoerência à significação pretendida, além de estabelecer conexões indevidas. No Quadro 1, demonstra-se uma resenha crítica de um artigo sobre contabilidade ambiental, desenvolvida, sem nenhuma explicação prévia, para o cumprimento de uma atividade de sala de aula.

Quando *a gente* fala de problemas que degradam a natureza o primeiro agente a ser lembrado como causador são as empresas. *Acho* que as questões ambientais são decorrência da atividade fim da empresa que passam, *a meu ver*, a ser decisões de ordem estratégica. O crescimento da consciência ambiental constitui uma das mais importantes armas em defesa do meio ambiente essas ações tendem a reforçar ainda mais a consciência ambiental, criando um círculo virtuoso, na qual a atuação mercadológica, marketing verde, como querem alguns, torna-se um instrumento de educação ambiental.

Quadro 1: Texto desenvolvido nas primeiras aulas de Língua Portuguesa para Ciências Contábeis

Esse trecho da resenha consiste praticamente numa cópia de um fragmento do artigo lido. A voz do autor da resenha revela-se apenas pelo uso de *a gente*, pelo verbo *achar* na 1ª pessoa do singular e pela expressão *a meu ver*. Trata-se de uma maneira de o aluno considerar que o texto foi escrito por ele, desconstruindo-se, pois, o caráter de cópia. As opções linguísticas selecionadas pelo resenhador são marcas de subjetividade tanto em *a gente* quanto nas demais formas. Enquanto esse caráter subjetivo se manifesta claramente em *acho* e *a meu ver*; em *a gente*, o *eu* é ampliado para o **não eu** (receptor) e a **não-pessoa: ele** (LOPES, 1998). Entretanto, a simples prática de inserir tais expressões em um texto já em circulação não anula a apropriação indevida da voz presente nesse primeiro discurso, o que, contudo, configura uma busca pela identidade acadêmica e não propriamente um plágio. Trata-se do que Bezerra (2015) considera relação entre imitação e modelagem da identidade.

Nesse processo, portanto, de modelagem da identidade acadêmica, o que se espera do graduando é que ele aprenda a selecionar as possibilidades linguísticas que lhe permitam atuar como participante de contextos institucionais específicos para contracenar, de maneira reflexiva, com as relações de autoridade e poder que os próprios eventos de letramento acadêmico impõem.

Diretriz metodológica

Esse diagnóstico é parte da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) desenvolvida no primeiro semestre de 2014, com 25 alunos do quarto período do Curso de Ciências Contábeis da UFRRJ. Durante seis

semanas, foi desenvolvido um trabalho de reflexão linguística e discursiva que partiu das próprias redações dos alunos. Como se destacaram formas linguísticas de 1ª pessoa do singular e do plural para introduzir a voz do resenhador, optamos por iniciar as reflexões por essas estratégias em comparação com outras estruturas com as quais poderiam competir, como, por exemplo, as de indeterminação do sujeito, tanto as prescritas pela gramática normativa, como a de Cunha e Cintra (1985), quanto as descritas pelas pesquisas sociolinguísticas (BRAVIN DOS SANTOS, 2014).

Procedeu-se, portanto, inicialmente, a uma prática reflexiva sobre formas gramaticais (GORSKI; COELHO, 2009) a fim de, a partir daí, desenvolvermos um trabalho voltado para o LC associado à concepção de gênero discursivo como instância geradora de interação sócio-discursiva. Resgatamos por essa diretriz metodológica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, (cf. MENEZES SOUZA; MONTE-MÓR, 2006) propostas pelo Governo Federal, tanto no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Não se perde, pois, de vista o trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, mas avança-se no sentido de esperar mais autonomia, ou autoria, por parte do discurso produzido pelos alunos universitários.

Indeterminação do sujeito e variação linguística

A opção por iniciar as reflexões linguísticas pela descrição do sujeito indeterminado deve-se, além do que já foi mencionado na seção anterior, ao fato de essa categoria linguística estar passando por uma mudança no português brasileiro (PB), sendo preferencialmente realizado, na fala, por formas pronominais plenas como *nós*, *you*, *a gente* e *eles* (BERLINCK et al., 2009). No caso de *nós*, trata-se de uma realização não prescrita pelas gramáticas normativas, mas que, por outro lado, não recebe nenhum estigma social, sendo, por isso, muito frequente, em sua forma nula, em artigos acadêmicos, como se vê, no destaque, em (1):

(1) Também apresentamos uma experiência numérica do método com dados provenientes do perímetro irrigado de Gorutuba. (*Revista Universidade Rural, Serie Ciências Exatas e da Terra*, v. 26)

No caso de *you* e *a gente*, Cavalcante (2002) atribui o traço (arbitrário) à transitoriedade de um processo de gramaticalização, que se inicia com as reestruturações das formas nominais e pronominais. A pesquisa de Bravin dos Santos (2000, 2012), em textos escolares de alunos do Ensino Médio, revelou que essas estratégias inovadoras de referência arbitrária, bem como a forma *eles*, aparecem também na escrita monitorada, conforme em (2), (3) e (4):

(2) Quando *you* estuda passa a fazer parte de uma elite. (Texto escolar)
 (3) Eu sei que *nós* não devemos viver a vida que *a gente* tem. (Texto escolar)
 (4) A outra rede de televisão é o SBT. Lá *eles* utilizam uma câmera escondida. (Texto escolar).

Nessa pesquisa, a autora chegou à conclusão de que a forma nula da 1ª pessoa do plural é a preferida pelos alunos, enquanto as demais estratégias (*you*, *a gente* e *eles*) se apresentam com baixa frequência, o que já era esperado, pois se trata de realizações mais usadas na fala. O curioso, entretanto, é que os mecanismos de indeterminação do sujeito prescritos pelas gramáticas tradicionais quase não aparecem nos textos analisados. No caso da norma padrão, em sentenças finitas, há duas construções em jogo: uma que privilegia a combinação de *se* com verbos intransitivos e transitivos indiretos, como em (5) e (6), respectivamente, e outra com verbos na terceira pessoa do plural, como em (7):

- (5) Discute-se muito nesta reunião.
- (6) Fala-se também em questões pessoais.
- (7) Desviaram dinheiro dos cofres públicos.

Cavalcante (1999), em textos jornalísticos de diferentes épocas, mostra que tais construções competem com outra estratégia de indeterminação: a que combina o pronome *se* com verbos transitivos diretos no singular e o sujeito no plural:

- (8) Compra- se livros.

Pela prescrição da norma gramatical (FARACO, 2008) do português, a estrutura em (8) é considerada “errada” por apresentar ausência de concordância verbal, uma vez que as gramáticas tradicionais interpretam livros como sujeito do verbo em voz passiva sintética. Assim, estando o sujeito no plural, o verbo deveria ser realizado no plural. Entretanto, a pesquisa de Cavalcante (1999), assim como a de Duarte e Lopes (2002), atesta que as realizações do tipo da que ocorre em (8) apresentam, de fato, outro mecanismo de indeterminação do sujeito no PB. Tal confirmação já se faz presente na *Gramática do português culto falado no Brasil* (2009). Duarte (2007) atribui essa expressão do sujeito de referência arbitrária a uma recuperação do uso do clítico *se*, que, de certa forma, se revela como uma estratégia a destoar da tendência geral do PB: a da marcação plena do lugar do sujeito pronominal.

Essa breve discussão sobre prescrição gramatical e uso das formas de indeterminação, apresentada na íntegra em Bravin dos Santos (2014), revela uma situação de conflito entre o uso das formas de indeterminação do sujeito consideradas pela norma gramatical, ainda ensinada nas aulas de português, e as estratégias presentes na comunidade de prática dos estudantes. A pesquisa buscou justamente intervir nessa situação para levar os alunos de Ciências Contábeis a refletirem sobre as estruturas gramaticais de indeterminação do sujeito em um contexto mais amplo em que se privilegia o letramento acadêmico por meio da conscientização de que usamos as formas linguísticas em gêneros discursivos para atuarmos socialmente. Nesse sentido, o trabalho apoia-se no conceito de letramento crítico.

Gêneros discursivos e letramento crítico

As relações humanas são conduzidas e mediadas por gêneros discursivos como evento sociodiscursivo (MARCUSCHI, 2002), que sempre busca a interação entre os personagens de uma situação comunicativa. Segundo esse autor, os gêneros não se caracterizam por marcas linguísticas e estruturais específicas, mas por suas propriedades comunicativas, cognitivas e institucionais, sendo condicionados por aspectos sócio-pragmáticos. Por esse viés, o trabalho com o letramento acadêmico, sobretudo na esfera da produção de resenhas, situa-se também num espaço de conflito, já que, ao mesmo tempo em que se esperam do aluno autonomia e autoria, são impostos a ele modelos padronizados de textos em função da necessidade de compartilhamento das mesmas situações sociais, porque as pessoas necessitam se expressar de maneira semelhante em contextos semelhantes para que a interação ocorra.

O letramento acadêmico, em função disso, deve se desenvolver de modo crítico, inclusive no que se refere à variação linguística das formas em competição na comunidade de prática do alu-

no e do próprio professor que, quase sempre, não se apresentam nos textos do domínio científico, predominantemente inseridos na modalidade escrita da língua, em que se revela um sistema linguístico-cultural homogêneo. Matos e Valério (2010, p.142) entendem que esse sistema deve ser “identificado, dominado e compreendido como elemento transformador”, sendo mais uma fonte de análise e observação em comparação com outros sistemas linguísticos e socioculturais para que se torne elemento de negociação social (NORTON, 2007).

Sustentar uma mediação didático-pedagógica associando práticas de letramento crítico a uma abordagem sócio-discursiva de gênero e à prática reflexiva da gramática implica mostrar ao aluno que ele pode ser protagonista da sua produção para negociar sentidos a partir de uma tomada de consciência das circunstâncias que envolvem não só os contextos extralinguísticos, mas os linguísticos também. O aluno é levado a refletir sobre como seu texto e o do autor lido se desenvolvem linguística e discursivamente, atentando para a percepção de por que, para quem e segundo interesses de quem os textos lidos e produzidos são materializados. Não há, dessa perspectiva, nenhuma construção de sentido ingênua, pois negociamos sentidos para promover comportamentos sociais, seja de oposição aos nossos próprios interesses, seja de concordância com eles.

A produção de resenhas no domínio acadêmico exige essa tomada de consciência por parte do estudante a fim de que ele escape da armadilha da cópia. Esse gênero discursivo consiste, por excelência, na produção de um texto em relação a outros textos. Trata-se, portanto, da apropriação da voz alheia não só para conhecê-la, interpretá-la como também para avaliá-la (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), utilizando-se, principalmente, de paráfrases (WILSON; ABREU, 2010). Ora para avaliar e interpretar um texto faz-se necessário por parte de resenhador conhecimento tanto do assunto quanto do *saber fazer* a mescla de vozes. Como mencionado anteriormente, essas práticas exigem aprendizado. A descrição e discussão desta proposta de mediação mostram uma tentativa de *ensinar a fazer* mescla de vozes nas aulas de Ciências Contábeis, área em que se privilegia o conteúdo da disciplina em detrimento da produção dos textos que deveriam apresentar a relação entre o que o aluno lê e o que ele, de fato, entende.

Nesse sentido, estamos estendendo o conceito de resenha, porque não limitamos os estudos ao tipo prototípico de resenha, ensinado nas aulas de escrita acadêmica, embora tenha sido também objeto de análise e de ensino. Consideramos resenha, no âmbito acadêmico, o texto que interpreta um outro texto. Por isso, além das resenhas tradicionais padronizadas, trabalhamos com os alunos trechos de artigos, de dissertações, de teses em que se verifica apropriação da voz de um autor para avaliá-la e interpretá-la.

Mediação didático-pedagógica

Mostramos, no diagnóstico, a tendência de os alunos copiarem, quase que integralmente, o texto lido. Para interferir nesse problema, iniciamos a mediação a partir da prática reflexiva da gramática, esquematizada no Quadro 2, adaptado de Mattos e Valério (2010, p.151).

	O que vocês sabem sobre indeterminação do sujeito?	
--	--	--

	Como vocês identificam esse sujeito na oração?	
Ativação, por meio de perguntas, do conhecimento das formas de indeterminação do sujeito prescritas pela norma gramatical.	Quais são as formas linguísticas que expressam esse tipo de sujeito?	
	Vocês utilizam essas formas?	
	Quais as que vocês mais utilizam?	
	Em que situações elas são usadas?	
	Como a gente chega a um título criativo?	
Ativação, por meio de exemplos produzidos pelos próprios alunos, das estratégias de indeterminação em uso na escrita e na fala.	A pessoa discute, discute, mas não cai a ficha.	
	Nós pensamos numa forma mais direta de lidarmos com a contabilidade ambiental	
	Para que se estude o processo de gestão	

Quadro 2: Prática reflexiva da gramática: estratégias de indeterminação do sujeito

Essa prática reflexiva ocorreu por intermédio de uma metaconversa que resultou em comparações entre as formas de indeterminação do sujeito prescritas pela norma gramatical e as estratégias em uso tanto na modalidade falada quanto na escrita. Numa dinâmica colaborativa em que um aluno apoia o outro no desenvolvimento de atividades didáticas, foi proposta a organização de uma amostra de artigos da área de Ciências Contábeis, contendo quatro textos, para procederem a um levantamento das estratégias de indeterminação do sujeito. Embora, nessa atividade, o foco fosse o reconhecimento dessas estratégias, os textos selecionados pelos alunos serviram de base para o estudo e preparação das resenhas a partir igualmente de reflexões críticas.

	Por que nos apropriamos da fala de outro autor?
	Em que momentos do seu texto essa apropriação seria mais adequada?
	Em que se situa a dificuldade em interpretar a fala de outro autor?
Reflexão crítica para a consciência sócio-discursiva e negociação interativa.	Como interagir com a fala de outro autor sem copiá-lo?
	Por que a cópia configura apropriação indevida?

	Há maneiras de produzirmos um texto sem nos apropriarmos da fala de outro autor?
	Que efeitos sociais a reprodução fidedigna da voz de outro autor causa?
	Quais as características do texto que interpreta um outro texto?
	Como contrapor a sua voz à voz do outro autor?
	Para que contrapor essas vozes?
	Com que propósito o texto primeiro foi escrito?
	Quais são seus prováveis interlocutores?
	O que ele problematiza?

Quadro 3: Reflexão crítica para a consciência sociodiscursiva e para a negociação interativa

O Quadro 3 reflete uma prática reflexiva que, concomitantemente, prepara o aluno para desvendar as características sócio-discursivas de textos que partem de outros textos e leva-o a pensar sobre a relação dessa polifonia com a sua participação cidadã na comunidade em que está inserido. Dessa forma, fica claro para o estudante o caráter de negociação dos textos produzidos no âmbito acadêmico. Não se escreve simplesmente para alcançar um coeficiente de rendimento, mas para alcançar efeitos comportamentais com consequências benéficas para a sociedade. Nesse processo, a consciência linguística deve ser sempre acessada para que as formas gramaticais aprendidas, ou em uso, sejam mais um apoio para a negociação. O Quadro 4 resume uma prática reflexiva para a consciência linguística.

	Há diferença de sentido entre um texto escrito em 1ª pessoa do plural e um escrito em 1ª do singular?
	Que forma você prefere e por quê?
	Há outras estratégias que você pode usar para se inserir no texto?
Reflexão crítica para a consciência linguística.	Como você pode separar a sua voz da voz do autor lido?
	Que conteúdo se manifesta em “a gente” no exemplo “Quando a gente fala de problemas”?
	Nesse contexto, “a gente fala” poderia ser substituído por “se fala”?

	Que efeito de sentido essa troca causaria?
	Nessas duas formas, há a voz de vocês?

Quadro 4: Reflexão crítica para a consciência linguística.

Essa reflexão foi sendo desenvolvida nos momentos de produção das resenhas solicitadas pelo professor-pesquisador, sempre após a leitura de um dos artigos selecionados pelos alunos. Na verdade, essas perguntas acionam o que foi refletido na prática reflexiva da gramática e na prática reflexiva para a consciência sócio discursiva. Embora tenham sido práticas pensadas para serem realizadas separadamente, elas sobrepõem-se, o que se configura no resultado esperado. O Quadro 5 mostra a reescritura do texto apresentado no quadro 1, desenvolvida ao final da mediação.

Quando se fala de problemas que degradam a natureza, o primeiro agente a ser lembrado como causador são as empresas. Consideramos que as questões ambientais são decorrência da atividade fim da empresa que passam, a meu ver, a ser decisões de ordem estratégica.

Na visão de Barbieri (1997, p. 199) : “...o crescimento da consciência ambiental constitui uma das mais importantes armas em defesa do meio ambiente essas ações tendem a reforçar ainda mais a consciência ambiental, criando um círculo virtuoso, na qual a atuação mercadológica, marketing verde, como querem alguns, torna-se um instrumento de educação ambiental...”

Quadro 5: Reescritura de uma resenha produzida no início da mediação.

Apesar de o produtor dessa resenha ter optado pela citação literal, o que não favorece a observação do desenvolvimento da consciência de interação do estudante, já se nota um avanço no que se refere às marcas linguísticas que permitem separar a voz do resenhador da voz do texto resenhado. Trata-se de um avanço, pois não ocorre apropriação indevida da fala do outro. Em função disso, considera-se a mediação apresentada uma maneira de conscientizar o aluno, por meio de práticas reflexivas, para ações cidadãs que extrapolam o espaço da universidade, já que o respeito pela fala do outro é garantia de ações benéficas para a sociedade.

Considerações finais

A reescritura apresentada revela que, se por um lado, alcançamos um resultado parcialmente positivo, por outro, observa-se a dificuldade de levarmos o graduando a interpretar e avaliar, com consciência e autoria, a voz de um outro autor. Essa habilidade não é, pois, tão simples como parece ser. A mediação apresentada buscou, por meio da associação entre a abordagem de gênero discursivo como evento sócio-discursivo, prática reflexiva da gramática e letramento crítico, facilitar ao aluno o acesso aos recursos que lhe possibilitam desenvolver tal habilidade.

Seguimos, para tanto, um raciocínio que, num primeiro momento, resgata o estudo das regras prescritas pela norma gramatical, sem, contudo, descontextualizá-lo da realidade sócio-histórica em que tanto professores e alunos estão inseridos. Esse procedimento não só promoveu o entendimento de estratégias de indeterminação do sujeito em desuso no português brasileiro como também preparou o ambiente para a reflexão sobre as características sócio-discursivas do gênero discursivo resenha, resultando numa mediação didático-pedagógica, a qual subjaz uma concepção

de linguagem em uso, de linguagem que promove ações de cidadania, cujo resultado é a formação de indivíduos conscientes da necessidade de por limites entre a sua voz e a voz do autor lido.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- BERLINCK, R.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M.; NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 101-188.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 15, n. 1, 2015, p. 61-76.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. v. 1, Brasília: SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2016.
- BRAVIN DOS SANTOS, A. M. *O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do Ensino Médio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- _____. O estudo do sujeito indeterminado nas escolas brasileiras. In: BRAVIN DOS SANTOS, A. M.; PALOMANES, R. (org.). *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 75-89.
- _____. *Variação em construções com se: um desafio para o ensino de português*. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2014, p.73-86.
- CAVALCANTE, S. *A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca dos séculos XIX e XX*. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. Formas de indeterminação na imprensa carioca dos séculos XIX e XX. In: ALKMIN, T. (org.). *Para a história do português brasileiro*. v. 3. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 197-219.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUARTE, M. E. L. Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. *Linguística- Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística/ UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2007, p. 89-115.
- _____; LOPES, C. Realizaram, realizou-se ou realizamos...? In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D. (orgs.). *Para a história do português brasileiro*. v. 4. Rio de Janeiro: Faperj/UFRJ, 2002. p. 155-165.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.
- KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Cam-

pinas: Editora da Unicamp, 2009.

KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LOPES, C. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *DELTA* [online]. 1998, vol.14, n.2, p. 405-422. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200006>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book>>. Acesso em 07 de maio de 2016.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2007. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk/images/journal>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

WILSON, V.; ABREU, A. R. Letramento acadêmico: a construção de paráfrases em resenhas. *SOLETRAS*, São Gonçalo: UERJ, Ano X, N. 20, p. 76-90, jul./dez.2010.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.