

O simpósio de vozes na universidade: vivências de graduandos no *encontro*¹ com o outro nos atos² de ler e escrever

The symposium of voices in the university: *experiences of undergraduates in the meeting with the other in the acts of reading and writing*

Aline Cassol Daga*

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**

RESUMO: Este estudo discute vivências de graduandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina no *encontro* com o outro (PONZIO, 2010) por meio dos atos de ler e produzir textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica. Trata-se de uma abordagem qualitativa (MASON, 1996), tendo como instrumento de geração de dados a entrevista focal. Com foco em teorizações bakhtinianas acerca do simpósio universal do existir humano, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o *encontro* de acadêmicos de Letras Português com o outro em se tratando do ato de ler textos materializados em gêneros do discurso secundários e do ato de escrever, reportando tais textos de outrem em suas produções escritas? Como resultado dessa discussão, tem-se que o diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra* demanda *tempo* e que para se inserir no simpósio de vozes é preciso que o sujeito estabeleça uma relação reflexiva com a *palavra outra*, do contrário, o *encontro* com o outro não acontece de fato.

ABSTRACT: This study discusses the experiences of undergraduate students from the Portuguese Course of the Federal University of Santa Catarina in meeting the other (PONZIO, 2010) through the acts of reading and producing texts in the discursive genres found in the academic sphere. It follows a qualitative approach (MASON, 1996), and has as its instrument for generating the data the focal interviews. Based on the bakhtinian theorizations about the world symposium of human existence, our research question is: how can we characterize the meeting of undergraduate students from the Portuguese Course with the other in respect to the act of reading texts materialized in secondary discursive genres and the act of writing texts, reporting those texts of others in their written productions? As a result of this discussion, we conclude that the dialogue of the other word with the word of the other requires time to become historicized, because to be inserted in the symposium of voices, it is necessary that the person establishes a relationship of responsive auscultation with the word of the other, otherwise, the meeting with the other does not happen indeed.

¹ Estamos adotando, aqui, a perspectiva do *encontro*, tal qual Ponzio (2010; 2013), na perspectiva bakhtiniana. Importa, porém, o registro de que o autor toma *encontro* em se tratando de relações *infuncionais*, mas temos ousado estender o conceito também para as relações *funcionais* dos processos de escolarização, na vontade de propor que essas relações na *esfera escolar* se estabeleçam sobre a *diferença não-indiferente* que caracteriza as ações *infuncionais*, sobre singularidades e não sobre individualidades, como quer o autor para que haja *encontro*. Em nosso grupo de pesquisa, discutimos esse olhar para o *encontro* em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2013).

² Tomamos *ato*, aqui, na perspectiva bakhtiniana de *ato responsável*, portanto singular no sentido que lhe dá Ponzio (com base no prefácio para Bakhtin (2010 [1924])), ou seja, como ato intrasferível, como *passo*, tal qual suscita o segmento *stup* que consta no título original da obra aqui mencionada: ‘K filosofii postupka’.

* Mestre em Linguística. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Pós-doutora em Filosofia da Linguagem. Professora adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

PALAVRAS-CHAVE: *Encontro* com o outro. Simpósio de vozes. Leitura e produção textual. Esfera acadêmica.

KEYWORDS: *Meeting* with the other. Symposium of voices. Reading and writing. Academic sphere.

Entendemos que a constituição dos sujeitos se dá na alteridade e, para isso consideramos o *encontro* com o outro (PONZIO, 2010), numa perspectiva de historicidade. Constituímo-nos na alteridade, nada somos fora das relações com os outros, relações para as quais as singularidades são especialmente importantes. Assim, sujeitos historicizados se constituem/se modificam na interação com o outro, ressignificando opiniões e visões de mundo, reelaborando-as nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos.

Na universidade, assim como em qualquer esfera de atividade humana, levamos para o *encontro* com o outro nossas vivências e nossos valores, tudo aquilo que nos constituiu até então. E desse encontro saímos sempre modificados em alguma medida, sofremos *deslocamentos*, já não somos mais os mesmos (GERALDI, 2010a). Ao adentrarem a esfera acadêmica, os sujeitos vivenciam *encontros* muitas vezes ainda desconcertantes para eles, os quais os constituirão ao longo do seu processo de formação. Eles são convidados, por exemplo, a compartilharem *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000)³ características dessa esfera da atividade humana; esse compartilhamento, no entanto, exigirá uma condição de *insider*⁴ (KRAMSCH, 1998), isto é, requererá imersão efetiva nessa esfera, o que demanda tempo de/para. (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012).

Nessa discussão, importa considerar como os acadêmicos lidam com esses *encontros* e qual é o *tempo* de que eles dispõem para apropriarem-se das – de modo a compartilharem efetivamente das – *práticas de letramento* características da universidade, isso porque, atualmente, vivemos em uma sociedade em que tudo acontece muito rapidamente, em que os sujeitos são marcados pela ausência de tempo, pela pressa, como, em nosso grupo de pesquisa⁵, mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2013). Dentro desse contexto em que a comunicação

³ Não voltaremos a referenciar essas obras nas próximas menções a esse conceito, de modo a tornar o texto mais enxuto; sempre que essa alusão surgir, porém, a fonte será essa. O mesmo vale para *eventos de letramento*, referenciado pela primeira vez com registro das fontes (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000) e, na sequência sem esse mesmo registro.

⁴ Valemo-nos da noção de *insider* (KRAMSCH, 1998) por entendermos que há diferenças entre *transitar* e *inserir-se* na esfera, pois quem *transita* pela esfera está na condição de *outsider*, isto é, não compõe, não integra necessariamente a esfera. Reconhecemos, por outro lado, que *inserção* traz em si muito de *conformação* com a esfera, de apagamento de *inconformidades*, mas essa é uma discussão que foge ao foco deste artigo.

⁵ Estamos nos referindo, aqui, ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA, vinculado ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina.

possibilitada pelas tecnologias é marcada pela rapidez, os sujeitos que ingressam na universidade hoje estão acostumados à interação por meio da modalidade escrita da língua, no entanto, nessas interações, via *twitter*, *WhatsApp* etc., a escrita é reduzida a poucos caracteres. O exercício da escrita de textos mais longos e densos, que exigem reflexão e tempo para aprofundamento e apropriação, não parece comportamento recorrente tal qual era de se esperar nessa esfera.

O ato de escrever na universidade demanda tempo para aprofundamento e imersão do mesmo modo que demanda saber lidar com as múltiplas vozes presentes no discurso (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2013 [1929]). Dessa forma, é possível refletir sobre o diálogo que os sujeitos estabelecem com essas diferentes vozes, assumindo posição de interlocutores, numa interação efetiva com os textos dos gêneros do discurso com os quais lidam nessa esfera específica. Esse caráter múltiplo da linguagem torna a comunicação humana algo complexo e fascinante; afinal, somos seres constituídos no *encontro* possibilitado pelos usos da linguagem. Somos aquilo que cada um é no encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010).

Assim considerando, entendemos que a relevância deste recorte de estudo está na possibilidade, tanto quanto na necessidade, de compreender mais efetivamente como acadêmicos, em diferentes fases do Curso de Letras, ‘vão ao encontro’ do outro nas leituras que empreendem e como, nesse encontro, reportam a palavra do outro em suas produções textuais, considerando ser esta uma exigência da esfera acadêmica: requerer, nos processos de textualização em diferentes gêneros, amparo explícito na voz legitimada de outrem.

A partir de nossa inscrição na Linguística Aplicada, nosso olhar sobre os modos de dizer de acadêmicos em suas produções textuais estará direcionado para o *encontro*, para conhecer a palavra de outrem e desvelá-la/refratá-la nos textos, com base em uma orientação histórico-cultural para os estudos linguísticos.

Assim, este estudo tematiza o *encontro* com o outro por meio dos atos de ler e produzir textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica, mais especificamente, ocupa-se de como alunos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina caracterizam o *encontro com o outro* na leitura e na produção textual, como eles se inserem no simpósio de vozes, como eles organizam essas múltiplas vozes do discurso. Trata-se de uma discussão fundada em um conjunto de dados gerados por meio de entrevistas realizadas com alunos de diferentes fases do Curso em questão.

Para isso, na primeira seção deste artigo, refletimos sobre o *encontro* com o outro na universidade, focalizando teorizações bakhtinianas acerca do simpósio universal do existir humano. Na segunda seção, especificamos os procedimentos metodológicos de que nos valem para a realização deste estudo e, em seguida, apresentamos duas seções em que analisamos as impressões de graduandos em Letras Português sobre o *encontro* com o outro vivenciado por meio dos atos de ler e escrever na esfera acadêmica. Na última seção, registramos nossas considerações finais na busca de contribuir para fazer avançar nossas discussões no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC – NELA – em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual.

1. O *encontro com o outro* na universidade

À luz do ideário bakhtiniano (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1924]; BAKHTIN, 2011 [1979]), concebemos a linguagem como instituidora das relações sociais, cuja principal função é possibilitar a interação entre sujeitos situados historicamente. Dessa forma, pensamos o sujeito sempre nas relações com o outro. Assim, todo enunciado verbalizado oralmente ou por escrito é dirigido ao outro e tem o outro como origem; logo, para as finalidades deste artigo, o que escrevemos tem sempre o outro como referência.

Nossas produções textuais, orais ou escritas, vão ao encontro do outro, do mesmo modo que são formadas por um coro de vozes que não são originalmente nossas, porque se delineiam no âmbito desse *encontro da outra palavra com a palavra outra* (PONZIO, 2010). Assim, compreender como os sujeitos se movem nesse simpósio de vozes, como eles lidam com o discurso do outro dentro do seu próprio discurso, constituindo essa palavra que é sua, torna-se relevante nessa perspectiva.

De acordo com Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012), os usos da escrita estão relacionados com as experiências com essa modalidade da língua na historicidade de cada sujeito. E tais experiências nem sempre são convergentes com usos mais amplos da escrita que são requeridos na universidade. Assim, muitas vezes, o sujeito que ingressa em um curso universitário se depara com o desafio de compreender a dinâmica das atividades de linguagem nessa esfera, na busca de inserir-se nas *práticas de letramento* do meio acadêmico.

Além de compreender como os gêneros do discurso que instituem relações intersubjetivas na esfera acadêmica se configuram, para que possa produzir textos nesses gêneros, o sujeito que adentra a universidade precisa aprender a lidar com o *discurso de outrem*

(VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) em suas produções textuais. E, nesse sentido, é notória a dificuldade dos acadêmicos. De modo geral, *resumos*, *resenhas* e *artigos acadêmicos* produzidos por universitários em processo de formação evidenciam dificuldades de inserção desses sujeitos no *simpósio de vozes* no que respeita a lidar com as muitas vozes presentes no discurso.

A esfera acadêmica é concebida historicamente como espaço em que predominam os *letramentos dominantes*. Para inserir-se efetivamente nessa esfera, é preciso dominar determinados usos da língua, desenvolvendo familiaridade com *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000) que têm lugar ali, compartilhando *práticas de letramento* específicas. Nesse contexto, a formação de estudantes leitores de textos em gêneros que estejam no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento, polo em que a escrita prevalece na absoluta distinção da oralidade e no qual tende a servir à veiculação da abstração conceitual, constituindo *eventos de letramento* com os quais tais alunos precisam se familiarizar, demanda que tais *eventos* tornem-se constitutivos de sua (possivelmente nova) inserção cultural.

Zavala (2010, p.72), ao escrever sobre letramento na esfera acadêmica no Peru, afirma:

[...] enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.

Assim como Zavala (2010), vários autores, a exemplo de Lillis (2001), ao estudarem a escrita na esfera acadêmica, apontam para o fato de que as universidades têm recebido nas últimas décadas estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior. Considerando essa nova realidade, têm grassado no meio acadêmico, segundo Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012), uma equivocada compreensão de que haja ‘lacunas’ no que respeita aos usos da escrita, a qual se erige à luz de processos comparativos. Contrapondo-se a essa interpretação de que determinados sujeitos apresentam ‘lacunas’ em sua formação, em que, uma vez que não atendem a expectativas estabelecidas aprioristicamente em se tratando da escrita, apresentam déficits que precisam ser compensados, as autoras posicionam-se no sentido de

[...] não concebermos os acadêmicos oriundos de entornos sociais de baixa escolarização ou distantes dos grandes centros urbanos [...] como sujeitos que

apresentam um desempenho problemático, lacunar, como estando em falta, o que evidentemente demandaria uma ação compensatória. [...] não há ações compensatórias possíveis, porque não se trata de preencher o que falta, pelo fato de não haver faltas, mas diferenças. (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012, p.134).

Em vez de conceber a escrita desses estudantes como habilidade, assim como o faz a tradição cognitivista, Lillis (2001) a entende como prática social. De acordo com Mossmann (2013, p.56-57),

A escrita entendida como prática social implica reflexões acerca de uma série de fatores relacionados ao acesso, à regulação, aos anseios dos graduandos que passam a circular na esfera acadêmica, envolvendo, sobretudo, valorações e compartilhamentos identitários os quais subjazem à condição de participante desses sujeitos no que concerne ao ato de dizer e às exigências acadêmicas reguladoras de tais atos, e, portanto, da participação efetiva desses sujeitos nos eventos de letramento pertencentes à esfera acadêmica.

Sob essa perspectiva, os usos da escrita estão relacionados com as experiências com essa modalidade da língua vivenciadas na historicidade dos sujeitos. Assim, se os estudantes que chegam à universidade apresentam ‘dificuldades’ com a leitura e com a escrita de textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica é porque as suas vivências com a escrita no âmbito de suas relações intersubjetivas levadas a cabo até então não lhes facultaram usos mais próximos do polo extremo do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004). Nesse sentido, para construir inteligibilidades acerca dos processos de leitura e escrita na esfera acadêmica, é preciso considerar a natureza dos usos da língua que se dão nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo sujeito no meio social de que é parte, usos esses materializados em diferentes *eventos de letramento*; ou seja, conhecer o modo como os sujeitos usam a escrita, que valores agregam a tais usos, em que situações e em que contextos o fazem, torna-se ação fundamental para que se compreendam as suas *práticas de letramento* na universidade.

Esse olhar é importante uma vez que nos constituímos, como registramos anteriormente, na *alteridade*. O que somos hoje é fruto da interação, das relações que estabelecemos com o outro ao longo do nosso processo de formação. Para Bakhtin (2011 [1979], p.341), “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.” Assim, somente à luz do outro é possível construir um discurso a respeito de si mesmo. “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.342).

Assim, o conceito de *alteridade* de Bakhtin relaciona um ‘eu’ que se constitui como ser em relação a um ‘tu’. O autor destaca a importância do outro (interlocutor) na constituição do sujeito: o indivíduo só se constitui / se modifica na interação com o outro. Assim, nossas opiniões e visões de mundo constituem-se, ressignificam-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos.

Nessa reflexão, vale mencionar que concepções bakhtinianas de *linguagem* e de *sujeito* – estas últimas menos visivelmente materializadas nos textos do Círculo (GERALDI, 2010b) –

[...] trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, a alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos (GERALDI, 2010b, p.32).

Dessa forma, Geraldi (2010b, p.36) acredita no princípio da *constitutividade* do sujeito, o que implica admitir a inconclusibilidade, pois não há um “[...] sujeito pronto de um lado que se apropriaria de uma língua pronta de outro lado.” O sujeito se constitui na medida em que interage com o outro, o sujeito é social e é tomado como heterogêneo, um sujeito historicamente inserido em um contexto; na visão de Geraldi (2010b), um sujeito que é responsável, consciente, respondente, incompleto e datado. O autor menciona que “[...] a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]” (GERALDI, 2010b, p.140).

Nessa perspectiva, o enunciado é sempre dirigido ao outro; o outro é a medida da nossa fala ao mesmo tempo em que nela ecoa, por isso cada enunciado é dialógico. Com isso, o outro (interlocutor) é ativo, tem sempre uma resposta ativa perante o enunciado produzido pelo locutor/autor, cabendo-lhe ação efetiva no processo de construção de sentidos. O que escrevemos será lido pelo outro e sempre tem o outro como referência. Volóshinov (2009 [1929], p.137) registra que

[...] la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” em su relación con “la outra”.⁶

⁶ Tradução nossa: [...] a palavra representa um ato bilateral. Determina-se na mesma medida por aquele a quem pertence e por aquele a quem está destinada. Enquanto palavra, aparece precisamente como produto das inter-relações do falante e do ouvinte. Toda palavra expressa a “uma pessoa” em sua relação com “a outra”.

A concepção de linguagem como interação – tomada por nós, aqui, como *encontro* –, portanto, está relacionada à perspectiva dialógica do discurso, segundo a qual qualquer expressão é delimitada socialmente, bem como orientada para o outro. A *palavra*, como produto da interação entre dois indivíduos, comporta ‘duas faces’: sempre procede de alguém e se dirige a alguém (busca a reação-resposta do outro). Para a filosofia bakhtiniana, assim, não existe discurso neutro e nem ‘fala individual’: o enunciado é sempre composto de discursos já-ditos e é dirigido a alguém.

Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, a interação é constitutiva da condição humana. E essa interação, de acordo com Faraco (2005), não se refere ao diálogo face a face, “[...] mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias”. (FARACO, 2005, p.219). Nesse sentido, o autor entende as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados na comunicação discursiva. “Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...], acabam em relação dialógica”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.323).

A linguagem é carregada de valores e de vozes, isto é, é formada por um emaranhado de vozes que não tem origem em um único sujeito, no indivíduo em si. Os enunciados respondem sempre ao já-dito do mesmo modo que provocam continuamente novas respostas. Para Volóshinov (2009 [1929], p.129),

[...] todo enunciado concreto en una e otra forma, en diferentes grados expresa una conformidad con algo o una negación de algo. Los contextos no permanecen uno junto al otro sin hacerse caso mutuamente, sino que se encuentran en un permanente estado de intensa e ininterrumpida interacción y lucha.⁷

Cada palavra se realiza na cadeia das relações dialógicas, constituindo-se por múltiplas vozes. Cada texto, portanto, “[...] está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude [...]” (PONZIO, 2010, p. 37). Assim, não há o texto fora da sua leitura, fora da

⁷ Tradução nossa: Todo enunciado concreto, em uma e outra forma, em diferentes graus expressa uma conformidade com algo ou uma negação de algo. Os contextos não permanecem um junto ao outro, ignorando-se mutuamente, salvo que se encontram em um permanente estado de intensa e ininterrupta interação e luta.

relação com o texto da sua leitura, da sua escrita. O enunciado é sempre composto de discursos já-ditos e é dirigido a alguém. De acordo com Geraldi (2010b, p.140), “[...] a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]”.

O dialogismo, entendido como “[...] o simpósio universal que define o existir humano [...]” (FARACO, 2007, p. 44), é marcado pelo caldeirão de vozes sociais. O conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes é designado, sob a perspectiva bakhtiniana, como heteroglossia dialogizada. Nesse fenômeno da linguagem, as posições axiológicas, as opiniões socioavaliativas se revelam, entrando em conflito ou em convergência. Estabelece-se, assim, a dinâmica das inter-relações em que se dão encontros e desencontros, em que se instauram conflitos entre valores ideológicos distintos. No tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal, “[...] o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 348). Segundo Faraco (2005, p. 220), “A linguagem entendida como heteroglossia é, desse modo, a via cardeal de acesso ao social no indivíduo”.

Dentro desse quadro de relações dialógicas, o sujeito, na universidade, depara-se com o *encontro* de múltiplas vozes em um simpósio no qual ele precisa se inserir, como participante (*insider*) das práticas de linguagem dessa esfera, e com o qual precisa aprender a lidar. Eis um dos grandes desafios da formação acadêmica: saber lidar com a heterogeneidade de vozes no discurso, seja na leitura ou na produção textual; encontrar a *palavra outra*, pois a *palavra outra* é a palavra do *encontro* (PONZIO, 2010).

O *encontro*, que é sempre encontro de palavras, é “[...] a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível [...] (PONZIO, 2010, p.31). Assim, a pluralidade é inerente ao encontro da *outra palavra* com a *palavra outra*. Por *palavra do outro*, Bakhtin (2011 [1979], p. 379, grifos do autor) entende “[...] qualquer palavra de qualquer outra pessoa [...], ou seja, é qualquer outra *palavra não minha*. Neste sentido, todas as palavras [...] além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo num mundo de palavras do outro”.⁸

⁸ *Palavra*, neste artigo, – sendo minha ou do outro – implica sempre *enunciado*.

Bakhtin (2013 [1929]) destaca que nos textos de Dostoiévski, o pensamento avança por meio do labirinto de vozes, palavras e gestos dos outros e, segundo ele, essas vozes não podem ser destacadas do tecido dialógico da obra, do contrário sofrem deformações. O texto, na abordagem bakhtiniana, não é produto pronto, resultado de uma única consciência, de uma única voz. O texto, como enunciado, emerge de múltiplas vozes interiorizadas, isto é, surge a partir do encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010), mesmo que a palavra outra, uma vez incorporada, não possa mais ser identificada como a palavra de outrem. “A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro) [...]. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.403).

As fronteiras entre os enunciados, em outros casos, são bem marcadas. As palavras de outrem são, então, bivocalizadas⁹ nos enunciados, sendo citadas direta ou indiretamente. Essa presença explícita da palavra de outrem nos enunciados é chamada de *discurso reportado*. Volóshinov (2009 [1929], p.180), na terceira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, discute essa questão, começando por definir o que é esse tipo de discurso: “Discurso ajeno es discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado”.¹⁰ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p.180).

Reportar a palavra outra é atividade que faz parte do dia a dia na esfera acadêmica, especialmente pelo fato de alguns gêneros do discurso que instituem relações intersubjetivas nessa esfera, como *artigo científico*, demandarem a presença da palavra de outrem no sentido de legitimar o discurso. Para Faraco (2009, p.140), “[...] reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”.

O estudante precisa, assim, estabelecer uma relação ativa com a *palavra outra* para que a palavra reportada torne-se parte da palavra que reporta (PONZIO, 2010). Nessa interação, é natural que o acadêmico se depare com a tensão inerente do *encontro* com a *palavra outra*, mas é fundamental que procure inserir-se no simpósio de vozes, lidando com a heteroglossia

⁹ A bivocalização refere-se, segundo Faraco (2009, p. 122), “[...] aos processos pelos quais mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo enunciado”.

¹⁰ Tradução nossa: “Discurso alheio é discurso no discurso, enunciado dentro de outro enunciado, mas, ao mesmo tempo, é discurso sobre outro discurso, enunciado acerca de outro enunciado”.

dialogizada, para apropriar-se efetivamente dos modos de dizer, estabelecendo relações dialógicas com o discurso de outrem, em vez de trazer a *palavra outra* de forma artificializada para a sua enunciação. Esse *encontro*, como mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2013), demanda tempo. E esse tempo necessário para o efetivo *encontro* com a *palavra outra*, quando abreviado, dificulta ‘o sentir-se de fato inserido’ por parte dos acadêmicos no simpósio de vozes que têm lugar na esfera de que passam a tomar parte.

2. Procedimentos metodológicos

Este estudo está organizado no sentido de responder à seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o *encontro* de acadêmicos de Letras Português com o outro em se tratando do ato de ler textos materializados em gêneros do discurso secundários e do ato de escrever, reportando tais textos de outrem em suas produções escritas?. Para tanto, constitui-se como uma abordagem qualitativa (MASON, 1996), compreendido como um estudo de caso (YIN, 1995), com geração de dados a partir de instrumento usado comumente em pesquisas de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995): a entrevista focal.

O campo de estudo é o Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, e os participantes são seis graduandos em Letras, cada um de uma fase diferente do Curso, contemplando todas as nove fases que o constituem, à exceção da primeira, da quinta e da sétima – o *caso* em estudo é este grupo de estudantes, reunidos pelo pertencimento a um mesmo curso e a um mesmo programa de bolsas: o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Optamos por interagir com graduandos ligados direta ou indiretamente ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada do qual fazemos parte e o qual acolhe o PIBID, de modo a poder contar preliminarmente com uma aproximação que nos facultasse a realização de uma entrevista focal (FLICK, 2004) a partir da ciência de todos os envolvidos acerca da relevância do tema – objeto de estudo do núcleo em questão – e da necessidade de franqueza e veracidade nas respostas, buscando minimizar implicações de respostas que se empenhem em convergir com o que os entrevistados supõem que o entrevistador queira ouvir e interferências afins (DURANTI, 2000).

Utilizamos a entrevista focal (FLICK, 2004) como principal instrumento de geração de dados. Realizamos uma entrevista individual com cada qual dos participantes de pesquisa, a partir dos seguintes focos: 1) o *encontro* com o outro na leitura, na condição de *interactantes* na *esfera acadêmica*; 2) o *encontro* com o outro na *produção textual*, na condição de

interactantes na *esfera acadêmica*. Cada um desses dois eixos articula-se com as categorias de análise mencionadas a seguir e compõe cada uma das subseções da seção de discussão dos dados à frente.

Quanto a *interactantes* e à *esfera da atividade humana* – neste caso, a *esfera acadêmica* – conceitos mencionados no parágrafo anterior, importa esclarecer que o processo de análise, apresentado nas próximas duas seções, está organizado com base em proposta de nosso grupo de pesquisa, materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), as quais tomam o *encontro* com o outro como categoria principal de análise. Trata-se de um diagrama construído em duas partes integradas: a primeira delas foca nos *eventos de letramento*, e a segunda, nas *práticas de letramento*. Ambas as partes têm o *encontro* com o outro como base constitutiva, e cada uma das partes é composta por estas quatro categorias: a) *esfera da atividade humana* em que se dá o *encontro*; b) *interactantes* que participam do *encontro*; c) *cronotopo* que historiciza o *encontro*; d) *ato de dizer* que medeia as relações entre os *interactantes* nesse mesmo *encontro* com o outro.¹¹

Para as finalidades deste estudo, por necessidades de delimitação da abordagem em razão das limitações de um artigo, centraremos nossa atenção nas subcategorias *interactantes* e *esfera da atividade humana* no que respeita à segunda parte do diagrama, focada nas *práticas de letramento*. O *ato de dizer* é categoria especialmente importante para essa discussão, mas será objeto de atenção não nas especificidades das estratégias linguísticas analisadas em si mesmas, mas na percepção sobre elas enunciada pelos participantes de pesquisa – logo, na categoria *interactantes*. É certo que todas as categorias estão em estreita relação, emergindo, pois, ao longo da discussão. A ressalva, aqui, objetiva deixar claro que não poderemos explorar a relevância de todas elas em suas especificidades.

3. Interagir na esfera acadêmica: o *encontro* com o outro na leitura

Ao conceber a linguagem como forma de interação, com base em Bakhtin, entendemos a leitura como um processo em que o leitor, sujeito ativo, interage com o autor por meio do texto. Nesse processo de *encontro* entre leitor-texto-autor é que se constroem os sentidos. De acordo com Geraldi (2010a, p.103),

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que

¹¹ O detalhamento desse diagrama e a lógica sob a qual é proposto encontram-se no mencionado artigo.

incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto; o texto passa a existir no momento em que se dá a ler pelo outro, pois os sentidos emergem desse *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010). A compreensão do texto, sob essa perspectiva, se dá a partir do horizonte socioideológico do leitor; assim, toda compreensão é dialógica pelo fato de mobilizar diferentes vozes, posições axiológicas, ideias, valores, colocando-os em tensão e gerando o conflito, a concordância ou um *continuum* entre eles.

Ponzio (2010) menciona um tipo de leitura que se diferencia da leitura como simples sonorização, aquela produzida pela criança na escola primária, e da leitura com os olhos, aquela intermediária, feita de passagem, na qual os lábios se movem, revelando que não se chegou ainda ao estágio da *leitura silenciosa*. O terceiro tipo de leitura destacado pelo autor é aquele em que se ‘levantam os olhos’, pensando as próprias coisas.

Como, pensando as próprias coisas? Sim. Porque, se quem lê não pensa as próprias coisas, qual **encontro**, qual curto circuito pode-se realizar entre o texto e a pessoa que lê? Se você lê e pensa as próprias coisas, quer dizer que alguma coisa o texto lhe comunicou. (PONZIO, 2010, p. 9, grifos nossos).

Entendemos que, para haver o *encontro com o outro* na leitura, é preciso haver reflexão, *encontro* para no qual o leitor acentua sua voz, sua palavra, suas vivências. Do contrário, prevalecerá um processo em que a passagem do leitor pelo texto provocará *deslocamentos* mínimos. Na *leitura de reflexão*, o leitor agencia diferentes vozes, trazendo-as para o *encontro* com o outro, em um processo de aguçamento da interlocução em que se ‘levantam os olhos’ para pensar, conforme Ponzio (2010). Esse tipo de leitura diferencia-se da *leitura de estudo*, a qual tomamos aqui, não como em Geraldi (2006 [1984]), mas como aquela leitura em que prevalece o movimento de assimilação, de devolução.

Muitas vezes, a falta de *tempo* para que o *encontro* de fato se historicize abrevia o diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra*, comprometendo a horizontalização de determinadas *práticas de letramento* e a participação efetiva do sujeito nos *eventos de letramento* característicos da universidade. Trata-se de uma aceleração que caracteriza o cronotopo em que vivemos todos, tempos e espaços geográficos sobre os quais se projeta um mercado de consumo global (PONZIO, 2008-2009) que ‘desencadeia a’ ou ‘se alimenta da’ superficialidade, da troca rápida, do ‘não deter-se em’, do ‘mudar o foco de atenção’ para não

ficar à margem das mudanças que se sucedem em turbilhões e que alimentam esse mesmo mercado global. Essa projeção reverbera na abreviação do *tempo* para a vivência, para o *encontro* com as múltiplas vozes que se desvelam nos textos, tempo necessário para que se dê a *leitura de reflexão*, para que se possa levantar os olhos do texto e ‘pensar nas coisas’. A falta desse *tempo* para a realização das leituras ao longo da graduação foi mencionada pela maioria dos participantes de nosso estudo. Sobre essa questão, *GL.*, estudante da oitava fase, enuncia:

- (1) [...] como a graduação é tudo ao mesmo tempo e a carga é muito pesada de leitura, então, às vezes, tu nem acaba, nem consegue ler o livro em si e tu acaba recorrendo por um artigo ou por um resumo principalmente, justamente pra você estar pelo menos preparado pra aquela aula, né. (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Tem-se, nesse caso, uma abreviação de vivências, de *encontro* com a *palavra outra*. Na falta desse tempo para provar de *encontros* mais profundos porque mais desafiadores, as teorias revozeadas em sínteses mais enxutas são comportamento que emerge, o que evidentemente se afiguraria como estratégia de familiarização com o objeto se redundasse de fato na volta ao texto original. *GL.*, quanto a isso, menciona que

- (2) [...] um artigo é mais fácil de ser entendido [...] você ler alguém que escreve sobre uma teoria é mais tranquilo do que ler a própria fonte. Porém, a fonte é muito importante. Eu acredito assim. Às vezes, quando eu leio um capítulo ou alguma coisa que eu não compreenda, eu procuro um artigo que fale sobre aquilo pra poder entender e pra poder ler. Isso acontece também em livros, quando o livro é um pouco mais complexo, livros de literatura, que são cobrados na universidade. Quando o livro é mais complexo é melhor você ir primeiro num resumo, olhar, ver sobre o que ele fala e daí depois entrar na leitura do texto, que daí você entende primeiro, porque, assim, o que eu vejo: a leitura, a primeira, nunca é suficiente, do suporte original, no caso. (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Esses textos, porém, como nos informam os participantes deste estudo, tendem a ser lidos apenas uma vez, sem tempo para reflexão, para aprofundamento, para o *encontro*. Não parece haver o movimento de retorno a eles. Depois da primeira leitura, acabam esquecidos na estante porque é preciso dar conta das outras leituras exigidas no Curso. Tem-se, nesse caso, apenas uma *leitura de estudo*, de *assimilação*, sem que haja tempo para que o estudante ‘levante os olhos’ e ‘pense sobre as coisas’, possivelmente porque adestrar para a pressa é adestrar para consumir a mudança da qual depende o fluxo do capital global, sem parar para ‘pensar sobre as coisas’ (com base em PONZIO, 2008-2009).

Gee (2004) discute como a formação de leitores tem profundas implicações intersubjetivas, a começar pela historicidade familiar dos sujeitos. Com base nessas discussões do autor, entendemos que considerar a historicidade das relações intersubjetivas é importante para que não universalizemos projeções que não se efetivam de fato em se tratando das vivências de determinados sujeitos nos *eventos de letramento* cuja participação a esfera acadêmica demanda deles. Nas entrevistas que realizamos com os participantes deste estudo, ouvimos enunciações que sugerem a ciência dos estudantes, principalmente dos que se encontram em fases mais adiantadas do curso, acerca das relações que parece haver entre maiores ou menores dificuldades de interação com os autores por meio dos textos lidos e sua historicidade escolar e familiar como leitores. GL., ao ser questionada sobre o fato de, na opinião dela, haver ou não essas relações, afirmou veementemente (3) *Com certeza... com certeza... com certeza!* (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013); e comentou: (4) *Costumo dizer que meu filho lê mais que eu (risos). Porque, assim, ele, desde pequenininho, eu incentivei a leitura, e eu não. Eu fui saber ler na graduação. É trágico, mas é verdade.* (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013) GL.

Ao tomar a leitura como *processo cultural*, Gee (2004) destaca a importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura, do mesmo modo que Lahire (2008 [1995]), em seus estudos, aponta para a necessidade de se compreender o domínio da escrita como parte da convivência cotidiana das pessoas. Quando a convivência com a leitura começa antes de o sujeito ir para a escola, no ambiente familiar, esse processo se torna, de algum modo, ‘naturalizado’ (HEATH, 2001 [1982]), e, dessa forma, o sujeito tende a dispor de mais recursos ao adentrar a universidade. Como já destacamos em estudo anterior (DAGA, 2011, p.70),

[...] a historicidade de formação do sujeito leitor, hoje acadêmico [...], a forma como o *capital cultural*, em se tratando da leitura, foi ou não compartilhado, possivelmente permita a compreensão acerca da maior ou menor familiaridade desse sujeito com o ato de ler, de sua maior ou menor habituação com a construção de sentidos e o aprendizado via escrita.

BE., participante de pesquisa que se encontra na nona fase do Curso, ao ser questionada também sobre essas relações entre a maior facilidade ou dificuldade na leitura de alguns textos com a sua historicidade de formação leitora, mostrou-se atenta à existência dessas relações e das possíveis implicações disso no seu modo de ler atualmente. Sobre a sua historicidade de leitura, afirma: (5) *Eu estudei em escola particular, mas mesmo assim a quantidade de leituras*

*nunca foi muito grande.*¹² *Os meus pais nunca tiveram o hábito de ler em casa, então eu adquiri esse hábito mais no ensino médio mesmo assim.* (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013). Ainda, para BE., essa formação leitora também pode ser questionada na graduação:

(6) Eu acho que, quando a gente entra na graduação, a gente se depara com uma quantidade de leituras muito grande né. Isso dá um susto no início. Eu acho que talvez a quantidade não precisasse ser tão grande, mas essas leituras precisam ser bem aprofundadas. O que eu sinto é que, às vezes, os textos, eles são estudados de uma forma muito superficial, então tu não se apropria da leitura de fato. Isso é uma coisa que agora que estou no TCC, eu tô tentando fazer bem esse exercício assim, de me apropriar daquele texto de fato, entende? Porque esse é o movimento da pesquisa mesmo, né? (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

A experiência de se apropriar dos textos lidos está sendo vivenciada, por essa estudante, na fase atual de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa fase é que ela está fazendo um exercício no sentido de se apropriar dos textos lidos. Essa apropriação, esse entendimento, está acontecendo de fato, agora, como um momento em que a *outra palavra* encontra a *palavra outra*, processo esse resultado da *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 2013 [1929]), como *leitura de reflexão* em vez de *leitura de estudo*, a qual, podemos inferir, prevalecia até então. Entendemos haver, aqui, uma ressignificação fruto da vivência dos muitos *encontros* estabelecidos ao longo do curso, o que demandou esse tempo de historicização, esse ‘provar’ de novas relações intersubjetivas para de fato apropriar-se de modos de dizer e de modos de fazer (FARACO, 2009) que caracterizam a esfera acadêmica.

Já FB. e LC., estudantes da terceira e da quarta fase, respectivamente, consideram que o gosto pela leitura cultivado durante a educação básica ajuda-as a encarar com mais naturalidade e até com um pouco mais de facilidade as leituras demandadas na esfera acadêmica.

(7) Por eu gostar de ler desde sempre, eu acho que isso me ajudou um pouco a encarar de uma forma mais tranquila esse desafio. Eu não cheguei totalmente crua, eu acho. Algumas coisas que eu lia eram mais difíceis também. Só que eu vim de escola pública, tem esse fato também. Os textos envolvendo conteúdo, na minha escola, não eram tão pesados, poucos professores exigiam mais de mim então isso tem esses dois pontos, né. Eu encarei de uma forma não tão pessimista, eu acho, mas ainda assim eu não estava tão preparada. (LC., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

¹² Essa afirmação parece remeter à concepção, presente, de modo geral, na sociedade, de que a quantidade de leituras a que os alunos são submetidos em escolas particulares é necessariamente maior do que em escolas públicas. Não abriremos essa discussão aqui porque não é nosso foco neste artigo.

Em relação ainda à historicidade do sujeito como leitor, vejamos o que enunciou VA., estudante da sexta fase:

(8) Talvez tenha alguma relação com essa questão que a gente vai sendo educado para tentar sempre uma aplicabilidade imediata para o que a gente estuda, então, por exemplo, por que que eu citei críticas literárias, porque muitas vezes a gente enxerga aquilo no texto, mas aquilo parece que não produz nada mais, então causa um desinteresse, causa de repente uma dificuldade de conseguir produzir essa abstração. Talvez seja essa relação: que ao longo da minha vida escolar e acadêmica essa capacidade da abstração ficou um pouco ‘capenga’. (VA., entrevista realizada em 25 de setembro de 2013).

A menor familiarização com a leitura de determinados textos implica o investimento de um *tempo* maior para que se dê o *encontro*, do contrário, a compreensão responsiva desses/para esses enunciados fica comprometida. A interação com a *palavra outra*, nesse sentido, demanda *tempo*, pois são muitas as vozes presentes no discurso na esfera acadêmica, e o estudante precisa compreender as relações dialógicas entre os textos para entender como os sentidos se estabelecem entre os enunciados. Conforme defendem Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2013), o *simpósio* (BAKHTIN (2011 [1979]) exige *tempo* para se historicizar.

Vivemos no tempo das *relações funcionais*, marcado pela *alteridade relativa* e pela *diferença indiferente* (PONZIO, 2008-2009; 2013), em que as relações dão-se com base em seu caráter utilitário. Nesse cronotopo, os sujeitos não são tomados nas suas singularidades, e as diferenças entre eles são consideradas como indiferentes. Dessa forma, o que emerge desse cronotopo são relações dialógicas abreviadas, marcadas pela aceleração e pela fragmentação, em que não há *tempo* para o *encontro* em se tratando das *relações infuncionais* (PONZIO, 2008-2009; CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2013).

Em relação à dificuldade ou facilidade de interagir com o autor do texto, GL. menciona um processo focado na identificação pessoal com determinados *encontros* com os autores, reconhecendo que se trata de um percurso construído na intersubjetividade (VIGOTSKI, 2000 [1978]):

(9) Acho que depende do que você lê. Porque assim, uma coisa que eu aprendi agora nas últimas fases é que eu sei o que eu gosto de ler. Então é muito fácil focar no que eu gosto de ler, mas, pra chegar no que eu gosto de ler, eu precisei passar por leituras que eu não desejei, que eu não queria fazer, que eu fiz por obrigação. Então esse processo de você fazer várias leituras, me abriu a questão de que agora, assim, eu sei o que eu quero ler, agora eu sei o que eu gosto de ler. (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

GL., no entanto, ao falar acerca da realização de leituras sobre assuntos dos quais ela não gosta, declara:

(10) Ontem eu fiquei lendo um livro até a uma e meia da manhã e, quando eu vi disse, “meu Deus, tenho que dormir”, mas era uma coisa que eu gosto, entendeu? Tinha certos momentos do livro que eu tive que reler, mas foi uma coisa prazerosa, entendeu? Porque a leitura era densa, mas foi uma coisa prazerosa que eu fiz tranquilamente. Já se eu pegar uma teoria literária da vida, que eu vou falar de uma coisa que eu não sou muito fã, eu já vou ler com um certo pé atrás. Não dou resposta nenhuma, só faço o que eu tenho que fazer e tchau pra ti. (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

A resposta de *GL.* na interação que estabelece com o autor nos casos em que a leitura não é objeto de prazer é exatamente o ‘limitar-se àquilo que é obrigada a fazer’, e essa seguramente é uma resposta muito eloquente, porque o ato responsivo de que trata Bakhtin (2010 [1924]) manifesta-se exatamente nessa opção por ‘limitar-se a’. A estudante, no entanto, concebe que *responder* implica o exercício catártico de identificar-se com aquela leitura: aqui, as relações entre o que é *funcional* e o que é *infuncional*, no sentido que Ponzio (2008-2009) dá às expressões são relevantes, porque à *GL.* parece significativa a leitura que lhe permite, na *funcionalidade* da formação acadêmica, provar de algum tipo de prazer *infuncional*.

A dificuldade de interação com os textos lidos dá-se, para *LC.*, em razão da ‘conversa’ do texto com outros textos, com vários autores; isto é, parece haver dificuldade de lidar com as diferentes vozes que compõem os textos, de compreender o dialogismo de que se constituem. Para que essa compreensão se efetive, em um processo no qual o estudante consiga sentir-se imerso no simpósio universal, é preciso que ele tenha vivenciado leituras anteriores, as quais lhe permitam entender as relações dialógicas entre os enunciados. (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Na entrevista, a estudante da nona fase, *BE.*, enunciou:

(11) O ensino básico não dá conta da gente ter um amadurecimento de leitura, principalmente acadêmico, porque acadêmico, os formatos e o rigor é muito maior, né? Então eu acho que o papel do professor ali na mediação é o fundamental assim, pra que tu consiga entender bem o texto, aprofundar bem o texto, retornar a ele, não largar ele na primeira leitura. (*BE.*, entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Na interação com o outro na leitura, o ato de fazer anotações, fichamentos etc. ajuda o leitor a compreender o que leu, contribuindo para a produção textual posterior à leitura. Fazer comentários nas margens do texto ou grifar / destacar algumas partes materializam a interlocução, tornando-se recurso importante para, durante a construção de sentidos, estabelecer as relações entre as diferentes vozes, na tentativa de compreender o simpósio que se desvela no

texto. Isso, porém, só nos parece possível na leitura de *reflexão*, no ‘levantar os olhos e pensar sobre as coisas’ (PONZIO, 2010).

Assim, no que diz respeito ao *encontro* com o outro por meio da leitura, *SL.*, *BE.* e *FB.* consideram que têm conseguido ‘responder’ aos autores lidos, posicionando-se de modo a construir a sua apropriação pessoal sobre o que leem. (12) *Pelo que eu tô lendo agora, eu consigo ‘responder’.* (*FB.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013). E ainda:

(13) Eu já consigo ler o texto de uma forma muito mais crítica, hoje, sabe. Uma das coisas que eu sempre gostei muito foi de produzir resenha. Eu gosto muito do gênero resenha. E eu acho que a resenha tem esse papel fundamental de tu aprender a criticar o texto, sabe, e isso contribui muito pra que tu cada vez mais aprofunde o texto, entende? De tomar um posicionamento... (*BE.*, entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Por outro lado, para *LC.* e *VA.*, ainda tende a haver um processo de assimilação mais do que de resposta e apropriação. Prevalece, nesse caso, a *leitura de estudo* em vez da *leitura de reflexão*.

(14) Eu acho que eu assimilo um pouco mais. Depende da situação, mas eu tenho muita dificuldade também em conversar com os teóricos em meu texto. É uma coisa que eu consegui fazer no último semestre, eu comecei a fazer com um pouco mais de tranquilidade, também porque eu comecei a anotar, tomar nota, e isso me ajudou um pouco, mas eu não sei se consigo realmente ‘responder’ ao autor. (*LC.*, entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Esse processo de assimilação, mencionado por *LC.*, implica sempre responder; nesse caso, uma resposta com deslocamentos mínimos porque ainda em fase de ‘familiarizar-se com’. O leitor, a partir de suas experiências, de suas vivências, de seus conhecimentos prévios e do que está sendo veiculado no texto, constrói seus próprios sentidos. Se o processo de leitura fosse simplesmente extração de sentidos, todos os leitores construiriam os mesmos sentidos para os textos. Nessa perspectiva, o ato de ler seria uma atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em consideração os conhecimentos do leitor. Trata-se da conhecida metáfora do tecido, em Geraldi (1997), que entende a leitura como a tecedura – para nos mantermos na metáfora – dos fios apostos pelo autor com os fios apostos pelo leitor; a refração de que trata Volóshinov (2009 [1929]) nos usos da língua.

O que se pode inferir, com a realização das entrevistas, é que as participantes que se encontram nas fases mais adiantadas do Curso parecem *encontrar* o outro na leitura de forma mais confortável, porque mais experiente, compreendendo as relações dialógicas entre os enunciados, já que agora constituídos – eles, estudantes – de um conjunto de vozes mais

efetivamente diverso, composto de enunciados que atravessam o grande tempo (BAKHTIN, 2011 [1979]). Assim, o sentir-se inserido no simpósio universal pode ser mais confortável nas últimas fases devido às experiências de leituras durante as fases anteriores, devido aos *encontros* da *outra palavra* com a *palavra outra* já vivenciados.

4. Interagir na esfera acadêmica: o *encontro com o outro* na produção textual

Qualquer texto que escrevemos é também palavra dos outros, já que nele ressoam outras vozes (PONZIO, 2010). O texto se constitui a partir das relações dialógicas que estabelece com outros enunciados em uma dada esfera de atividade humana. Para Faraco, (2009, p. 87), autorar é “[...] orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras”.

Assim, o ato de escrever configura-se como um *encontro* com o outro, em que é preciso evocar vozes, trazendo-as para o texto, estabelecendo um diálogo no qual a *palavra outra* se torna parte da *outra palavra*. De acordo com Geraldi (2010a, p. 98),

Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, como resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos.

Muitas vezes, no entanto, a escrita torna-se uma tentativa inócua de repetir o já-dito, considerando que o já dito é irrepetível (BAKHTIN, 2011 [1979]), a menos que tomado como artefato e não como ato. Para BE., participante que se encontra na nona fase do Curso de Letras Português, (15) [...] *o que é mais complicado durante a graduação é que tu nunca sabe o quanto tu pode colocar da tua opinião ali no texto, é sempre muita citação, citação, citação; então, tu não sabe se tem autoridade ou não pra se colocar ali no texto.* (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013). Isso faz com que o autor do texto pense não se estar expondo, não se estar posicionando, quando na verdade a ausência explícita de sua voz, por si só, constitui posicionamento e exposição.

No processo de textualização em um determinado gênero, diferentes vozes se deixam ver ou entrever, de forma explícita ou implícita, na tessitura textual. Geraldi (1997), a quem já fizemos menção, ao tratar da leitura como processo dialógico, compara o texto a um bordado composto por um emaranhado de fios. Nessa perspectiva, o texto compõe-se de um emaranhado

de vozes que vão se entrelaçando, em que os elos entre os enunciados é que vão construindo os sentidos do *encontro* autor-leitor.

Muitas vezes, a palavra de *outrem* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) aparece nos textos em forma de citação. O ato de citar é comum em textos nos gêneros do discurso da esfera acadêmica, no entanto muitos estudantes encontram dificuldades para citar direta ou indiretamente os autores lidos, reportar o discurso de *outrem* mostra-se desafiador.

(16) Agora, no TCC, eu tô vendo a necessidade de ter certas citações ali, de trabalhar com certos autores, mas dependendo da disciplina que eu tenha feito em algum momento da graduação, às vezes eu colocava mais porque eu precisava legitimar alguma coisa que eu estava falando, do que porque eu realmente tinha entendido aquele texto ou não, entende? Às vezes era muito mais um copia e cola, tentando fazer alguma ligação porque não tinha entendido o texto. (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Já LC. sobre a materialização de citações em suas produções textuais registra:

(17) É mais por obrigação. Eu até não sou tão a favor dessa obrigação toda, você ter que falar de alguém. A gente não conhece todos os autores do mundo. Agora eu tô conseguindo deixar que no texto ele pareça mais natural, eu tô conseguindo lidar melhor com isso, a ligar, amarrar, deixar bonitinho, mas eu faço isso mais porque eu sou obrigada. (LC., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Para GL., (18) [...] *o primeiro ponto é realmente a exigência da academia, esse é o primeiro ponto. Tu enche o teu texto de citação porque é uma exigência da academia, mas eu acho que é mais fácil tu citar alguém quando tu tá a par da leitura, sabe?* (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013). O ato de citar a *palavra outra* também é mencionado como exigência por FB.: (19) *Nos primeiros semestres era mais difícil mesmo colocar porque era por exigência, mesmo eu lembrando de tal obra. Agora não, agora até às vezes eu sinto necessidade de citar alguém.* (FB., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

A dificuldade ou a facilidade em evocar, explícita ou implicitamente, a *palavra outra* nas produções textuais pode estar relacionada à forma como o *encontro* com o outro se configura na leitura. Trazer a palavra de *outrem* para o texto, de modo que a *palavra outra* torne-se parte constitutiva dele, entrelaçando-se à *outra palavra*, demanda um processo efetivo de apropriação teórica e conceitual. O que ocorre, no entanto, muitas vezes, é um processo de escrita caracterizado como uma justaposição de passagens lidas, em que o *encontro* com o outro não se delinea naturalmente, como resultado de *encontros* com diferentes autores (PONZIO, 2010).

Sobre a forma como lida com o discurso do outro dentro do seu próprio discurso, LC. menciona: (20) *Eu acho que eu tô mais na justaposição. Ainda não é tão natural assim. Eu tô trabalhando, conseguindo deixar isso um pouco mais natural, só que ainda assim é difícil você colocar a sua opinião junto.* (LC., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013). Para GL. e BE., esse processo foi se tornando mais natural ao longo da graduação. (21) *No estágio eu posso te dizer isso, que é resultado de um encontro mais natural, agora eu posso te dizer isso, mas a quarta fase era simplesmente uma justaposição.* (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Esses enunciados, como o que segue, parecem mostrar o movimento do tempo que permite o estabelecimento de outras relações intersubjetivas (VIGOTSKI, 2000 [1978]) por meio da escrita, facultando ao estudante provar, vivenciar, experienciar a *palavra outra*, *encontrar-se* com ela, ‘levantar os olhos dela’ e *refletir* sobre ela (PONZIO, 2010), em atos responsivos que provoquem deslocamentos mais visíveis, porque houve um processo de historicização ao longo desse tempo maior (GERALDI, 2010b).

(22) *Eu percebo a minha facilidade em escrever um texto hoje, de conseguir colocar autores dentro, mas é uma facilidade de escrever um texto e, assim, não precisar ficar corrigindo tanto, sabe. No começo da graduação parece que não tem nem pé nem cabeça o que tu escreve, e agora não, agora é muito mais fácil escrever. Já se tornou mais natural [trazer as vozes dos autores].*

(BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

A materialização dos *atos de dizer* na universidade é regulada por determinados modos de dizer, os quais, se não dominados, dificultam a participação dos sujeitos nos *eventos de letramento* dessa esfera, tanto quanto dificultam uma maior identificação com as *práticas* que subjazem a esses *eventos*. No simpósio que temos proposto entre estudos do letramento e filosofia bakhtiniana, poderíamos entender, ainda, que “Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p.285). Tais modos de dizer, porém, não são estáticos, mas marcados por relações instáveis, pois nos textos, nos gêneros, desvelam-se posicionamentos e valorações a partir do *encontro* com o outro.

Assim, na escrita, materializam-se visões de mundo. A escritura, como possibilidade de *encontro* com o outro, transcende o simples preenchimento de uma página em branco, impondo “[...] necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro

não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados”. (GERALDI, 2010b, p. 81).

Um ato de dizer *reflexivo* e *responsável* exige distanciamento do ‘omitir-se a’ – eis a escrita como *ato responsável* (cf. BAKHTIN, 2010 [1924]). No excerto de entrevista n. 22 apresentado anteriormente, BE. enuncia que agora, na nona fase do Curso, nesse momento de experiência com o TCC, ela consegue trazer diferentes autores para o seu texto, num processo de diálogo mais efetivo com eles. Isso se dá em decorrência das *leituras de reflexão* que ela realiza, conforme discutimos na seção anterior, e do exercício mais efetivo da escrita como *ato responsável*, em que é preciso imprimir mais explicitamente a sua voz no texto, em diálogo com a voz de outros autores, assumindo os atos de dizer. Afinal, no encontro com a *palavra outra* ‘não há alibi para o existir humano’ (BAKHTIN, 2010 [1924]).

Parece que, ao irem se apropriando de modos de dizer e de modos de fazer (FARACO, 2009) da esfera acadêmica, os sujeitos passam a perceber o *encontro* que se estabelece com o outro na leitura e na produção textual.

(23) Acho que ocorre de uma forma mais natural. Agora, nesse segundo semestre eu estou vendo uma diferença no meu modo de produção textual e eu estou percebendo que está fluindo de uma maneira bem mais leve, assim. No primeiro semestre, eu me sentia obrigada a escrever e tinha que escrever e começava a escrever qualquer coisa só para preencher espaço. Agora não, eu escrevo o que eu sei que estou escrevendo, entendeu? Então isso ocorre, essa minha busca entre os autores ocorre de uma maneira mais natural, eu não sinto aquela pressão em cima de mim mesma de escrever para tirar uma nota. (SL., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013)

Ao jogo das compreensões, os sujeitos comparecem carregados de palavras, de contrapalavras, de história (GERALDI, 2010b). Nesse sentido, o *encontro* com o outro na produção textual nunca é neutro. Na escritura, é preciso colocar-se em dialogia com a *palavra outra*, considerada a singularidade do ‘encontro’ com o outro na esfera acadêmica.

5. Considerações finais

Na esfera acadêmica, os sujeitos deparam-se com textos de gêneros do discurso que se encontram no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), constituindo *eventos de letramento* com os quais tais sujeitos precisam se familiarizar. Nesses *eventos de letramento*, dá-se o *encontro* com o outro, em que o estudante precisa lidar com a heteroglossia dialogizada (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Para inserir-se no simpósio de vozes, no entanto, é preciso que o sujeito estabeleça uma relação reflexiva – e não assimilativa – com a *palavra outra*, do contrário, o *encontro* com o outro não acontece de fato (a partir de PONZIO, 2010). E esse diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra* demanda *tempo*. Na falta desse tempo, prevalece a *leitura de estudo* em vez da *leitura de reflexão* e não ocorrem processos de escritura em que o sujeito coloque a sua voz mais explicitamente, entrelaçando-a com outras vozes na tessitura textual, pois não há, nesse caso, imersão no caldeirão de vozes que constitui os discursos.

Especialmente quando os sujeitos que ingressam na universidade não compartilham de determinadas *práticas de letramento* e não têm ampla vivência em *eventos de letramento* característicos dessa esfera, o *tempo* para que se dê o *encontro* é fundamental. Assim, em vez de abreviar essas vivências com o uso da modalidade escrita, a universidade deve fomentar a reflexão, possibilitando experiências mais efetivas de *encontro* com a *palavra outra* na leitura e na produção textual e facultando ao acadêmico tempo para tal, na fuga à lógica macroeconômica da pressa e da fugacidade que se projeta sobre o cronotopo em que essas relações intersubjetivas se historicizam.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010 [1995].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1924].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1929].

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; CORREIA, K.; MOSSMANN, S. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA, R. P.; NUNES, Z. G. (Org.) **Letras Português na EaD: tão longe, tão perto**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. p. 145-167.

_____; MOSSMANN, S.; IRIGOITE, J. C. da S.. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, v.10, n.5, 2013.

_____; LESNHAK, S. **Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica**: desafios do encontro da *outra palavra* com a *palavra outra*. 2013, [mimeo].

_____; IRIGOITE, J. C. da S. **A aula de Português**: sobre vivências (in)funcionais. 2013, [mimeo].

DAGA, A. C. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EaD. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DURANTI, A. Métodos etnográficos. In: _____. **Antropologia linguística**. Tradução de Pedro Tena. Cambridge: University Press, 2000, p. 125-172.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. In: **Calidoscópico**, vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GEE, J. P.. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. NY: Oxford University Press, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LILLIS, T. M. **Student Writing: Access, Regulation, Desire**. Londres: Routledge, 2001.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MOSSMANN, S. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011.

_____. Identidade e alteridade. In: _____. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. (Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo).

STRETT, B. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The Written World: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

VOLÓSHINOV, V. N. **El marxismo y La filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) **Letramentos: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Artigo recebido em: 17.02.2014

Artigo aprovado em: 04.03.2014