

RELATÓRIO DE PESQUISA

# A interação com o outro e a relação entre oralidade e escrita em práticas linguístico-discursivas com vistas ao letramento acadêmico de graduandos em enfermagem



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Eulália Leurquin

(UFC)

- Rita de Cássia Souto Maior

(UFAL)

- Matilde Alves Gonçalves

(UNL)

AVALIADO POR

- Maria Angélica F. de Carvalho

(UFPI)

- Juscelino F. do Nascimento

(UFPI)

DATAS

- Recebido: 12/07/2021

- Aceito: 01/09/2021

- Publicado: 23/12/2021

COMO CITAR

Silva Júnior, S. N. (2021). A interação com o outro e a relação entre oralidade e escrita em práticas linguístico-discursivas com vistas ao letramento acadêmico de graduandos em enfermagem. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 1345-1372, 2021.

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO

Considerando a relevância e as implicações sociais de estudos sobre o trabalho com a língua portuguesa em cursos de bacharelado, tenho o objetivo, neste estudo, de investigar a interação com o outro e a relação entre oralidade e escrita em práticas linguístico-discursivas com vistas ao letramento acadêmico de graduandos em enfermagem. O plano teórico do trabalho articula temas como: discurso, interação, gênero discursivo, letramento acadêmico, oralidade e escrita. A metodologia é de abordagem qualitativa e de naturezas etnográfica e de auto-observação, apresentando o processo de geração de dados numa turma de graduação em Enfermagem de uma instituição de ensino superior privada de ensino. Os resultados apontam que, no fluxo dialógico da vida, a construção de saberes que se volta ao letramento acadêmico no curso de graduação se estabelece na ponte lançada entre o eu e o outro, o que depende da articulação entre a oralidade e a escrita, visto que os gêneros discursivos requeridos na academia não se restringem a apenas uma modalidade. As práticas de observação crítica da realidade e auto-observação do professor, sugeridas pela metodologia da investigação, podem ser elementos potencializadores de ações de mediação pedagógica coerentes com as realidades linguístico-

sociais dos sujeitos, podendo implicar processos de construção do letramento acadêmico mais eficazes e significativos.

ABSTRACT

Considering the relevance and social implications of studies on working with the Portuguese language in bachelor's degree courses, I aim, in this study, to investigate the interaction with the other and the relationship between orality and writing in linguistic-discursive practices with a view to academic literacy of undergraduate nursing students. The theoretical plan of the work articulates themes such as: discourse, interaction, discursive genre, academic literacy, orality and writing. The methodology has a qualitative approach and an ethnographic and self-observation nature, presenting the data generation process in an undergraduate nursing class at a private higher education institution. The results show that, in the dialogical flow of life, the construction of knowledge that turns to academic literacy in the undergraduate course is established in the bridge launched between the self and the other, which depends on the articulation between orality and writing, seen that the discursive genres required in the academy are not restricted to just one modality. The practices of critical observation of reality and teacher self-observation, suggested by the research methodology, can be potentiating elements of pedagogical mediation actions that are coherent with the linguistic-social realities of the subjects, and may imply more effective and more effective academic literacy construction processes significant.

PALAVRAS-CHAVE

Modalidades de Linguagem. Letramento Acadêmico. Sujeitos. Ensino Superior.

KEYWORDS

Language Modalities. Academic Literacy. Subjects. University education.

## Introdução

O ensino de língua portuguesa tem comportado uma diversidade de visões sobre os processos de produção textual, os quais são inter-relacionados às práticas de leitura e de reflexão gramatical. Apesar disso, ainda são muitas as vozes que advogam uma separação bastante forte entre os eixos que compõem o trabalho com a língua portuguesa na sala de aula, quais sejam: oralidade, escrita,

leitura e gramática. Em relação às duas primeiras, é preocupante a existência de ações pedagógicas que as colocam em polos opostos, constituindo uma concepção de supremacia da escrita perante a oralidade. Para repensar essa realidade, os conceitos de dialogismo e interação, que são caros a este estudo, podem provocar um novo olhar para as relações estabelecidas entre os sujeitos da linguagem, levando em conta, principalmente, uma percepção de produção de texto (oral e escrito) como parte de um processo contínuo de formação. No ensino superior, pensar o aprimoramento das práticas discursivas, dentro de uma perspectiva viva e histórica da língua/linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), possibilita uma articulação direta com a noção ideológica de letramento acadêmico, numa Linguística Aplicada que se concebe como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Mesmo em meio a tantos estudos e pesquisas, são muitas as denúncias acerca da ausência de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para os alunos do ensino superior, principalmente os que não se encontram em cursos de formação de professores. Grande parte dessas dificuldades advém da ausência de um trabalho pedagógico que leve em conta as dimensões do letramento acadêmico, em especial daquela que defende a necessária articulação da modalidade oral com a modalidade escrita nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua para fins específicos, no intuito de responder às demandas de letramento existentes e que possam surgir (ZAVALA, 2010). A perspectiva dialógica, quando voltada às questões de ensino de línguas, pode implicar olhares sensíveis e capazes de promover alguma mudança devido ao foco nos conhecimentos linguístico-discursivos, o qual muito dialoga com uma noção ideológica de letramento e, conseqüentemente, de letramento acadêmico na graduação e na pós-graduação, em diversas áreas, como é o caso da Enfermagem, nas Ciências da Saúde. Além de propiciar ações docentes mais coerentes com as realidades, a perspectiva dialógica também alerta para a possibilidade de se estudar as relações entre os sujeitos no dialogismo que permeia a vida social com base no princípio da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017).

Visando contribuir com esse debate, e partindo de uma noção de escrita como “uma atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (DE CERTEAU, 2002, p. 225), e de oralidade como modalidade a serviço das diferentes ações pedagógicas, meu objetivo, com este artigo, é investigar a interação com o outro e a relação entre oralidade e escrita em práticas linguístico-discursivas com vistas ao letramento acadêmico de graduandos em enfermagem de uma instituição de ensino superior privada situada no interior de Alagoas, a partir de uma abordagem qualitativa e de naturezas etnográfica e de auto-observação. Para dar conta de tal objetivo, o estudo comporta, além das considerações iniciais e finais, tópicos como: discurso, interação, gênero discursivo e letramento acadêmico no ensino; produção escrita e produção oral: bases para as práticas linguístico-discursivas; metodologia da pesquisa; interações entre os sujeitos no debate oral sobre um texto-base; e implicações para as práticas de produção escrita do gênero resumo.

## 1. Discurso, interação, gênero discursivo e letramento acadêmico no ensino

A sala de aula é um campo povoado de vozes e, por consequência, de discursos, os quais, quando inter cruzados, contribuem para a construção da aprendizagem. Segundo Moita Lopes (2006), em contextos como os de ensino, normas e valores refletem posições discursivas específicas. Por essa razão, tratar de discurso, bem como de gênero discursivo, é relevante para que se observe como os diálogos entre os sujeitos são decisivos nas práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa, considerando que a interação discursiva, plano mais amplo em que as diversas noções constituídas nos textos do chamado círculo de Bakhtin se inserem, é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017), sendo, dessa maneira, um princípio para as atividades humanas. Em relação ao trabalho com a língua portuguesa no ensino superior, tanto na oralidade quanto na escrita, é necessário que haja o engajamento das ações pedagógicas no plano do letramento acadêmico.

Para caracterizar discurso, é válido destacar alguns pontos que deixam claro o distanciamento do pensamento do chamado Círculo de Bakhtin de outras abordagens teóricas dentro e fora da Linguística. Sigo a orientação do chamado Círculo por entender que, assim como o ser humano é vivo, seus discursos também são. A esse respeito, Bakhtin (2010, p. 89) esclarece que o “discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-a nela”. Para o mesmo autor, ao se constituir na atmosfera do já dito, o discurso é direcionado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito; discurso que, no entanto, foi solicitado a surgir e que era esperado. Nesse sentido, o discurso é uma construção social complexa, mesmo que seja produzido naturalmente no dia a dia dos sujeitos. Esse processo é vivo porque o produtor nem sempre tem noção da dinamicidade que o seu discurso possui nas práticas sociais. Como lembra Bakhtin (2010), o que ocorre, no interior e no exterior dos sujeitos, por meio do discurso produzido na fala ou na escrita, não pode ser previsto pelo outro, uma vez que os discursos se interligam numa língua que vive em constante processo de mudança.

O discurso é vivo, pois, de modo que um sujeito desconstrói a ideia formulada pelo outro, ele encontra, ao mesmo tempo, maneiras de expandir o diálogo iniciado de modo a causar determinado impacto na constituição do outro. Mesmo diante da naturalidade que permeia a prática discursiva, é comum que o produtor do discurso espere uma resposta baseada no seu dizer. Por isso, o diálogo, composto por diferentes discursos, é efetuado em movimentos discursivos nos quais existem processos como o de desacreditar, de contestar, de avaliar, dentre outros. Dessa maneira, o discurso, quando produzido, perpassa diferentes aspectos presentes no campo da língua/linguagem e, com isso, estimula a produção de novos discursos, com pontos de vista e intenções discursivas distintos. Sob essa ótica, é necessário que se compreenda que a prática discursiva está sempre direcionada a alguém, a um sujeito, ou a muitos sujeitos da linguagem, que, ao entrar em contato com ela, respondem de diferentes modos. Nesse ínterim, destaco que há diversos modos de o sujeito se apropriar dos discursos que compõem as práticas sociais em que ele está inserido. Assim, a reflexão dialógica

sobre a linguagem insere a prática discursiva sempre num lugar móvel, que pode ser modificado, transformado ou alternado. Nenhum discurso se fixa na prática social e, nela, se finda.

O discurso desmistifica ideologias, valores e julgamentos pré-estabelecidos, visto que ele se realiza e tem o potencial de alterar aspectos que se inter cruzam em práticas socialmente organizadas, levando em conta a multiplicidade de vozes e sentidos. Bakhtin (2011, p. 272), na reflexão sobre a resposta ativa no processo interlocutivo, institui a noção de compreensão responsiva ativa, que, assim como a atitude responsiva ativa, integra o plano da responsividade. Para ele,

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concórdância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

A noção de compreensão responsiva ativa é um dos princípios que também auxiliam na reflexão sobre discurso e enunciado, uma vez que é por meio dessa compreensão que a forma da língua se concebe como discurso. Bakhtin (2011) assinala que todo enunciado é prenhe de uma resposta. Essa resposta pode ser dada de diferentes modos e é por meio dela que o diálogo é preliminarmente findado, bem como é estendido, incluindo, ou não, outros sujeitos na interação discursiva. A questão dos sentidos que podem ser produzidos através de um discurso retoma a crítica de Medviédev (2012) ao método formal, na qual o autor defende que, para analisar o discurso da linguagem poética, a forma da língua isolada é insuficiente e precisa ser acrescida de conteúdo ideológico, e neste se inserem os múltiplos sentidos. Nessa perspectiva, Medviédev (2012) infere que os formalistas não entendem o significado atual do gênero. Para eles, o gênero é um agrupamento específico que não passa da construção composicional.

Algumas perspectivas teóricas tentam categorizar alguns aspectos encontrados na forma da língua, bem como na alternância dessas formas na fala e na escrita, como acontece na Sociolinguística. Contrapondo-se a essas vertentes, Bakhtin (2011, p. 261-262) assinala que todo discurso está inserido num determinado gênero. De modo mais específico,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis e enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

A concepção dialógica de gênero do discurso, ou, como prefiro denominar, gênero discursivo, não defende a preexistência de categorias fechadas para as produções discursivas. Bakhtin (2011) deixa

claro que os gêneros discursivos são plásticos, e que, à medida que a sociedade passa por transformações, a língua viva as acompanha e isso fica nítido nos usos sociais da linguagem, implicando a diversidade e a variabilidade dos gêneros. Nessa perspectiva, alguns gêneros discursivos podem sair de circulação, enquanto novos gêneros ganham destaque dentro de práticas sociais específicas. Considerando que a multiplicidade de gêneros pode ser encontrada nas atividades de linguagem, Bakhtin (2011) pondera que cada um tem características específicas. O autor apresenta três aspectos constituintes dos gêneros, a saber: a construção composicional, representada pelos elementos formais do enunciado; o estilo, que engloba os diferentes recursos que são moldados pelo sujeito na produção discursiva; e o conteúdo temático, vinculado à situação sócio-histórica de produção do gênero.

No contexto universitário, a questão dos gêneros discursivos se interliga ao que atualmente tem sido definido como letramento acadêmico. Antes de conceituá-lo, tendo em vista a polêmica no que se refere aos conceitos de letramento autônomo – conceito vinculado ao que se conhece por alfabetização, que corresponde à codificação e decodificação de códigos linguísticos sem articulação com o social – e letramento ideológico – que pensa o letramento voltado ao desenvolvimento do sujeito em contextos sociais variados, esclareço minha relação com a segunda noção, a qual tem como premissas:

- 1) o significado do letramento depende das instituições sociais em que está inserido;
- 2) o letramento só pode ser conhecido por nós nas formas em que já tem significado político e ideológico não podendo, portanto, ser tratado como algo autônomo;
- 3) as especificidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino;
- 4) os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que, de fato, constrói o significado do letramento para os profissionais da educação;
- 5) considerar o letramento como prática social de uso da escrita em contextos específicos implica reconhecer que seria mais adequado referir-se a “letramentos”, ao invés de se referir a um único “letramento”, ou seja, ao letramento escolar.
- 6) os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento (STREET, 1984, p.10).

Assim, o letramento, na minha visão, vai ser sempre articulado às implicações sociais que as práticas de sala de aula podem ter. Dessa maneira, nas atividades acadêmicas, há gêneros discursivos específicos que precisam ser estudados em componentes curriculares específicos visando o desenvolvimento do aluno em outras experiências com a oralidade e/ou a escrita. O letramento acadêmico tem sido o campo de estudo que tem investigado essas práticas. Com isso, defendo, junto à perspectiva dialógica, a noção de letramento acadêmico como um processo de construção contínua, uma vez que ele “é construído no interior de discursos do déficit e remediação” (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 26). Dessa maneira, a construção de conhecimentos que acarreta o desenvolvimento do letramento acadêmico do sujeito, para a produção de gêneros discursivos orais e escritos, se materializa como “um conjunto de práticas sociais” que está sempre associado aos “diferentes domínios de vida” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 8).

Pensando na perspectiva processual do letramento acadêmico, compactuo com a posição de Lillis e Scott (2007) quando destacam que há um interesse transformativo na construção de significados sociais para as práticas de linguagem no contexto universitário. Essa afirmativa permite compreender que atividades que promovam o letramento acadêmico em qualquer que seja o nível de formação universitária exigem a articulação direta com as realidades linguístico-sociais. A título de exemplo, o letramento acadêmico de um estudante de Engenharia Civil vai ser distinto de um aluno de Pedagogia, pois no primeiro curso o foco é maior em gêneros discursivos predominantemente<sup>1</sup> descritivos, enquanto no segundo a primazia é por gêneros predominantemente dissertativos. Tal visão dinâmica de letramento acadêmico implica a sua conceituação “como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos” (FISCHER, 2008, p. 180) em instituições de ensino superior.

A perspectiva do letramento acadêmico vai corroborar para uma ampliação de horizontes no que se refere à mediação pedagógica do professor de língua portuguesa para cursos de graduação. Pensar nas vivências dos sujeitos que saem da educação básica e passam por transformações bruscas em diferentes questões que circundam as atividades acadêmicas é relevante para um olhar acurado e sensível para a conduta do professor em meio às dificuldades apresentadas pelos alunos constantemente. Levando em conta que o letramento acadêmico não se restringe ao uso da modalidade escrita da linguagem, trago esclarecimentos sobre a relação entre oralidade e escrita no ensino, a qual é cara para este trabalho.

## 2. Produção escrita e produção oral: bases para as práticas linguístico-discursivas

As discussões que aproximam ou distanciam as modalidades oral e escrita não são recentes no amplo espaço tomado pelos estudos da linguagem no cenário científico. No Brasil, Marcuschi (2001) foi um dos precursores com suas discussões que propuseram a articulação direta entre as duas modalidades de linguagem no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Além de Marcuschi (2001), e com mais proximidade com os interesses da perspectiva dialógica da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011), Zozzoli (2006) desenvolve um panorama histórico da questão da produção discursiva no ensino das diferentes línguas que podem ser trabalhadas em sala de aula. De modo mais específico, a autora entende que é necessário ir além de visões fragmentadas e dicotômicas para abordar a autonomia relativa do sujeito em atividades de leitura e produção de textos nos variados níveis de ensino. Para tanto, Zozzoli (2006) deixa evidenciado que, ao longo dessa

---

<sup>1</sup> Não utilizo a noção de tipologia textual por considerar, junto a Adam (2010), a existência de mais de uma tipologia em um mesmo texto. Assim, como sugere o mesmo autor, observo um nível de predominância de um tipo, sem deixar de considerar elementos característicos de outras tipologias.

história, duas dicotomias foram formuladas para entender os distanciamentos entre as duas modalidades no ensino das línguas, a saber: a de escrita *versus* oralidade e a de oralidade *versus* escrita.

A respeito dessas dicotomias, vejo que, como consequência delas, há uma divisão fortemente marcada nas ideologias que predominam em contextos de ensino e em diversos materiais didáticos. A polarização entre uma modalidade e a outra é decorrente da tradição que advém da Linguística do século XIX. Saussure (2006 [1916]) dedicou seu estudo à natureza da fala, ou seja, a língua, e instituiu que a escrita é um elemento complicador nos seus estudos, “citando como exemplo o caso do *h* aspirado em francês, que não é mais pronunciado e permanece ainda na escrita” (Zozzoli, 2006, p. 102, *itálico da autora*). Ao atribuir sua preferência para o estudo de dados orais, Saussure (2006 [1916]) contribuiu para que seus seguidores, já no estruturalismo<sup>2</sup>, como Jakobson, dessem continuidade a essa predominância da oralidade e baixa expansão da modalidade escrita, implicando, de alguma forma, exercícios estruturais<sup>3</sup> que, a partir dessas posições teóricas, vieram a adentrar mais fortemente no ensino de língua materna e de línguas estrangeiras. Zozzoli (2006, p. 102) observa que

o pensamento estruturalista, tanto europeu como americano, volta a atenção dos estudiosos para a oralidade e para a sincronia, o que, no ensino de línguas, implica o nascimento dos exercícios estruturais, presentes tanto no ensino de LM como de LE. Entretanto, tais exercícios, na maior parte do tempo apresentam uma língua “higienizada”, uniforme e destacada de um contexto de uso, e, apesar de não se ter um objetivo normativo-prescritivo, concorre-se para um padrão de língua que não leva em conta as variações da fala, nem na LM nem na LE.

Essa desconsideração das variações das línguas acabou gerando diversas críticas para esse tipo de pensamento sobre a língua no que se refere ao ensino. Entretanto, mesmo que possuam influências tanto do estruturalismo europeu quanto do norte-americano, os exercícios estruturais (ensino taxonômico) tiveram um espaço não tão forte na perspectiva do ensino de língua portuguesa, diferentemente do ensino de línguas estrangeiras, no qual tais exercícios tiveram grande presença. Sobre isso, Zozzoli (2006) esclarece que essa primazia da oralidade era limitada aos estudos filosóficos e linguísticos. O senso comum não carregava esse pensamento excludente acerca da escrita.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, vinculada aos estudos da gramática tradicional (GERALDI, 1984), atuou com maior ênfase nas salas de aula com a perspectiva normativo-prescritiva da língua, que embasa muitas situações de ensino e aprendizagem até os dias atuais, considerando que ainda é comum encontrar práticas de ensino restritas ao plano formal visando a “transmissão” de regras de uma língua pronta. Esse tipo de gramática já possuía uma direção mais íntima com a língua escrita, que, com o passar dos anos, começou a ter seu espaço, constituindo um

---

<sup>2</sup> Considero Saussure como um linguista do século XIX e inspirador das ideias do estruturalismo.

<sup>3</sup> Os exercícios estruturais pertencem a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984), que se refere às implicações das teorias estruturalistas no ensino.

caminho para a exclusão de atividades de oralidade nas escolas, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua materna<sup>4</sup>.

No momento histórico em que a Linguística e o senso comum divergiam em alguns aspectos, dois polos opostos haviam sido criados: o do foco da oralidade e menor enfoque à escrita (na perspectiva estruturalista da Linguística) e o do foco na escrita com o apagamento da oralidade (na perspectiva normativo-prescritiva predominante). Dada maior importância à modalidade oral, os exercícios estruturalistas compreendiam a escrita como representação da fala. Ou seja, a escrita do aluno, no plano do ensino de língua materna e de línguas estrangeiras, funcionava como um espelho daquilo que era falado por aquele sujeito. No entanto, diversos problemas foram identificados nesse tipo de definição de escrita como reflexo. A escrita precisava ir ao encontro de elementos que compõem a oralidade, como a pausa, a entonação mais alta ou mais baixa, os usos que pertencem intimamente ao uso da modalidade oral da linguagem, dentre outras questões. Marcuschi (2003, p. 17) critica essa concepção afirmando que

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade [...]. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia.

Marcuschi (2003) defende que oralidade e escrita são práticas que compõem uma mesma língua. Essa aproximação é relevante para o trabalho com a língua nos contextos de ensino e aprendizagem, diante do fato de que as práticas pedagógicas precisam considerar a amplitude tomada pela linguagem em qualquer que seja a atividade social. A escrita não pode funcionar como uma representação da fala porque, mesmo pertencendo a uma mesma língua, cada modalidade tem suas particularidades. Caso não tivessem especificidades próprias, apenas uma modalidade seria necessária para os processos de interação discursiva entre os sujeitos.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 37, *italico do autor*), “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. O autor avalia como equivocada a criação de uma dicotomia denominada fala/escrita, a qual, em linhas gerais, representa a prevalência da escrita em relação à fala, criando a concepção problemática de fala como oralização da escrita. A dicotomia fala/escrita é o retrato de diversas práticas de ensino colocam a escrita num lugar privilegiado e defendem a necessidade de a oralidade se igualar à modalidade escrita, pois nesta é mais propício o domínio coerente do modelo formal da língua. Em outras palavras, a escrita se apresenta como um eixo mais favorável para o domínio da variedade culta da língua portuguesa, considerada mais adequada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, em contraposição às variações de menor prestígio social.

---

<sup>4</sup> No ensino de línguas estrangeiras o trabalho com a oralidade é mais frequentemente adotado, porém, em muitos casos, é limitado a uma perspectiva behaviorista, isto é, baseado no estímulo=resposta.

De modo particular, alerta para a concepção arcaica de oralidade que prevalece na formação de professores de língua portuguesa: de que o aluno já adentra no âmbito escolar dominando a oralidade – aprendida em casa – e, por essa razão, apenas a modalidade escrita precisa ser aprimorada. Parece não existir, assim, um trabalho pedagógico que envolva a oralidade, mas, sim, um ensino que focaliza a escrita acompanhado pela ideia de que o aprimoramento da modalidade oral é efetuado como consequência. É preciso considerar, entretanto, que os sujeitos se tornam reflexivos e aptos para agirem em seu meio a partir de interações, o que se relaciona com os lugares sociais diversificados que são ocupados por esses sujeitos, propiciando possibilidades de falar e escrever argumentando, concordando, discordando e desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana (GALVÃO; AZEVEDO, 2015).

No campo da Linguística, autores como Lefevvre e Parussa (2020) trazem um olhar para a relação oralidade-escrita que contribui para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Os autores distinguem a oralidade espontânea de oralidade representada na escrita devido à fragilidade e à instabilidade dessa oposição. Assim, conforme apontam Silva Júnior e Zozzoli (2021), a diferença entre a oralidade espontânea e a oralidade representada na escrita pode ser trabalhada no contexto de ensino de línguas através de gêneros discursivos específicos, os quais podem favorecer a construção de conhecimentos linguístico-discursivos mais amplos, direcionados aos diferentes usos da linguagem possíveis nas práticas sociais. Trata-se, dessa maneira, de uma possibilidade de compreender as diferenças entre a oralidade e a escrita e, ao mesmo tempo, entender a proximidade entre as modalidades, visto que “os gêneros da oralidade e da escrita estão relacionados entre si e que, na prática, um gênero escrito pode ser falado, lido, comentado oralmente” (KLEIMAN, 2002, p. 104). Com isso, a diversidade de gêneros pode ser problematizada nas duas modalidades, com particularidades específicas.

Nessa perspectiva, Buzzato (2007, p. 152) argumenta que “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto”. Com a reflexão de Buzzato (2007), reitero que as modalidades de linguagem são interdependentes e, para o trabalho pedagógico, precisam ser cautelosamente pensadas para que não haja exclusão de qualquer elemento linguístico-discursivo que possa ser aprimorado na formação dos alunos. As práticas linguístico-discursivas, para serem efetuadas levando em conta a produção de conhecimentos para além do quadro da instituição de ensino, precisam ultrapassar os limites de abordagens dicotômicas entre oralidade e escrita e trabalhar de modo inter-relacionado, incluindo, também, o plano formal da língua que já se encontra incluso na questão da produção discursiva.

Tal modo de compreender a articulação entre oralidade e escrita dialoga com o que se vem afirmando sobre a separação entre as modalidades com a visão de letramento autônomo. Esse conceito, para Street (2014), está vinculado a uma concepção mecânica de aprendizagem da língua. Ainda na pesquisa de Rojo (1995) e, na mesma direção, no estudo de Kleiman (2002), encontra-se a proximidade da concepção de oralidade e escrita como modalidades indissociáveis nas atividades de

ensino com a noção ideológica de letramento, quando o conhecimento de uma língua interdepende do contato do sujeito com as diferentes práticas sociais de linguagem.

Dados os apontamentos teóricos, sigo com as questões metodológicas do estudo.

### 3. Metodologia da pesquisa

O estudo aqui desenvolvido situa-se na área da Linguística Aplicada e, por essa razão, toma como base a abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa é fundamentalmente interpretativista. O caráter heterogêneo da investigação qualitativa possibilita que haja o engajamento do pesquisador e a busca constante por significados sociais diversos em contextos variados, a exemplo da sala de aula de língua portuguesa na educação básica e no ensino superior. A esse respeito, Rohling (2014) assinala que o pesquisador qualitativo possibilita a partilha densa de saberes e práticas. Tal partilha é responsável pelos diálogos e dimensões que a pesquisa pode alcançar através dos focos delimitados e as respectivas vertentes.

Neste trabalho, aproprio-me da vertente de pesquisa etnográfica. Assim como destaca Mattos (2011), a etnografia intenta analisar, na medida do possível, a complexidade de uma dada cultura, confrontando ideias, valores e demais aspectos. É uma vertente de pesquisa que não coloca o pesquisador numa posição mais elevada em comparação aos outros sujeitos de pesquisa. O pesquisador é, como em qualquer atividade qualitativa, um participante ativo, porém deve inserir o colaborador nesse mesmo nível, para que grande parte dos acontecimentos seja observada e registrada.

Por propiciar uma observação crítica da realidade, a etnografia serve como base para o estudo aqui desenvolvido, sobre interação com a palavra do outro na construção do letramento acadêmico, devido a importância de se analisarem as interações discursivas de modo a deixar perceptível alternativas que impulsionem o desenvolvimento processual desse letramento. Além disso, utilizo a perspectiva da auto-observação docente (NININ, 2009; SILVA JÚNIOR, 2020), a qual possibilita que o professor-pesquisador estude a sua própria prática pedagógica e perceba elementos que possam ser o início dos processos de reelaboração de práticas pedagógicas.

A pesquisa<sup>5</sup> e consequente geração de dados que dá corpo a análise apresentada mais à frente, foi desenvolvida numa instituição de ensino privada situada no município de Arapiraca/AL, entre os meses de setembro e dezembro de 2019, como parte de uma investigação mais ampla em nível de doutorado. A geração dos dados se deu numa turma de 1º (primeiro) período da graduação presencial em Enfermagem que possuía um total de 49 (quarenta e nove) alunos. Após um acréscimo de alunos na turma, a coordenação do curso optou por dividi-la em duas: turma A e turma B, permanecendo no processo de pesquisa apenas a turma A, com 33 (trinta e três) alunos, na qual continuei como regente, pois no horário de aula da turma B eu já ministrava aula em outra turma. Os alunos que

---

<sup>5</sup> Pesquisa a nível de doutorado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), sob o número de processo: 15579119.2.0000.5013.

fizeram parte da pesquisa residiam em Arapiraca e em municípios circunvizinhos, como Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, Taquarana, Maravilha, Penedo e Campo Grande.

Durante o semestre 2019.2, período no qual os dados foram produzidos, não houve desistências de nenhum dos 33 (trinta e três) alunos colaboradores. A faixa etária dos alunos era diversificada, abarcando sujeitos dos 18 (dezoito) aos 50 (cinquenta) anos, aproximadamente. O percurso da educação básica e a conclusão do ensino médio dos alunos se deu de diferentes formas, destacando-se sujeitos que cursaram ensino médio regular em instituições públicas e privadas, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e supletivos. A determinação dessa turma para o desenvolvimento da pesquisa não me exigiu elencar critérios de escolha, uma vez que eu só fui lotado, no semestre 2019.2, com o componente curricular Comunicação e Expressão naquela turma. De acordo com uma interação em sala de aula, dos 33 (trinta e três) alunos, em média 20 (vinte) eram técnicos de enfermagem e já estavam em atuação em hospitais, postos de saúde e atendimento domiciliar nas cidades em que residiam. As discussões apresentadas no decorrer das análises giram em torno da temática “ética”, determinada no diálogo estabelecido eu e os alunos.

No Quadro 1, apresento as etapas da pesquisa realizada.

29/08	Sondagem (diálogo com os alunos <sup>6</sup> ) e aplicação do questionário <sup>7</sup> .
05/09	Discussão oral sobre o texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013) sobre ética.
12/09	Produção escrita de resumos.
19/09	Produção escrita de resenhas.
26/09	Palestra promovida sobre o tema da campanha “setembro amarelo”.
03/10	Discussão sobre o tema da palestra.
10/10	Visita dos alunos ao hospital.
17/10	Atividade de escrita compartilhada.
24/10	Leitura e discussão sobre as produções escritas compartilhadas
31/10	Atividade de reflexão gramatical.
07/11	Revisão.
14/11	Revisão.
21/11	Avaliação
28/11	Reposição
05/12	Avaliação final

QUADRO 1 – Síntese das aulas em que ocorreu a produção dos dados.

Fonte: Silva Júnior (2021).

Por razões éticas, os alunos, quando referenciados nas análises, são apresentados por nomes fictícios, a saber: Pedro, Gabriela, Ágatha e Patrícia. O recorte utilizado para este artigo corresponde ao período entre 5 e 19 de setembro de 2019. A análise dos dados gerados articula produções discursivas orais e escritas dos alunos aos apontamentos teóricos já referenciados.

<sup>6</sup> No primeiro momento em sala de aula, questioneei aos alunos o nome, a localidade em que reside e o que esperam do curso de graduação em Enfermagem.

<sup>7</sup> Os nomes dos alunos constavam nos questionários para que eu pudesse interligar o questionário aos demais dados produzidos por eles.

## 4. Interações entre os sujeitos no debate oral sobre um texto científico

Dados os esclarecimentos teóricos e metodológicos, em articulação com as ações elaboradas e desenvolvidas no meu contexto de trabalho pedagógico, percebo que a sala de aula de língua portuguesa se concebe como uma arena responsiva, uma vez que ela se torna espaço para a multiplicidade de vozes e visões que ressaltam a necessidade de se pensar nos processos de articulação entre a produção discursiva e a palavra do outro nas interações discursivas. Tomando como base essa premissa, é possível refletir dialogicamente sobre as ações de sala de aula com focos diversos, como o que ocorre neste espaço de problematização teórico-prática.

Ao término da aula do dia 29 de agosto de 2019, propus aos alunos uma discussão sobre um tema específico para ser abordado na aula seguinte. Para um dos alunos que participava da aula, esse momento soou estranho, como pode ser observado na interação a seguir:

Pedro: Oxe, professor... e a gente pode escolher é?

Professor: Sim, rapaz... tenho que combinar com vocês o que vamos trabalhar depois... Quero que todos estejam sabendo do que vai rolar.

Pedro: Hummm... pensei que era o senhor mesmo que escolhia e a gente só balançava a cabeça (risos).

QUADRO 2 – Interação de sala de aula no dia 29 de agosto de 2019.

Fonte: dados orais.

A compreensão responsiva ativa do aluno na interação apresentada no Quadro 2 indica um processo de desconstrução de uma ideia pré-estabelecida por Pedro frente aos seus conhecimentos acerca das práticas de sala de aula. No trecho apresentado, o aluno retrata o estereótipo de uma relação verticalizada entre professor e aluno, sendo o professor aquele que toma as decisões. No que se refere ao letramento acadêmico, o processo ocorrido corresponde à uma das primeiras ideias que atravessa a formação do sujeito sobre as práticas acadêmicas, o que concebe um dos domínios desse letramento (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Ao estabelecer o diálogo apresentado com o aluno Pedro, pude perceber que o enquadramento das minhas práticas numa abordagem dialógica de ensino me propiciava tanto mudar a concepção tradicional de ensino, que prevalecia na formação de alguns alunos, como mostrar que de diferentes maneiras se constrói conhecimento sobre a língua portuguesa.

A resposta dada por Pedro após o discurso do professor, à primeira vista, dá indícios de aceitação ao seu comentário. No entanto, a compreensão pode não ter se findada naquele momento, pois, por ter sido no primeiro dia de aula do semestre, o aluno precisaria ver se esse diálogo do professor com a turma poderia realmente ser significativo. As reflexões de Bakhtin (2011, p. 272) permitem entender que a resposta ativa do sujeito pode ser “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução”. Ou seja, é um ato de resposta baseado numa situação de interação discursiva. É a diversidade de respostas ativas que diferencia um sujeito do outro, um diálogo do outro e uma interação da outra. De acordo com a situação sócio-histórica, a resposta ativa pode mudar, dando

prosseguimento ao fluxo dialógico da vida, o que coaduna com uma visão de letramento acadêmico construído no interior dos discursos (HENDERSON; HIRST, 2006). Assim, reafirmo o caráter processual da visão aqui defendida de letramento acadêmico, processo este que oscila entre sujeitos, tempos e espaços distintos e que é inter-relacionado a aspectos subjetivos e intersubjetivos.

A interação do dia 29 de agosto foi bastante decisiva para a abordagem que seria realizada na aula do dia 5 de setembro de 2019. Os alunos estavam na primeira semana de aula e, além do componente curricular sob a minha responsabilidade, eles cursavam mais 4 (quatro), com outros professores, a saber: Introdução à Profissão, Biossegurança, Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade, Saúde Coletiva e Bioestatística. Durante a semana, a única disciplina com a qual eles não haviam contactado havia sido a de Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade. Diante disso, questioneei sobre o tema que mais chamava atenção até aquele dia, considerando as diferentes discussões que foram efetuadas naquela primeira semana de aula entre mim e os alunos.

Numa atividade de leitura de um texto acadêmico, ouvi uma variedade significativa de palavras-chave e a mais recorrente foi Ética, pois essa temática havia sido mencionada em algumas das poucas aulas que os alunos tiveram desde o primeiro dia de aula na instituição, com ênfase nas aulas de Introdução à Profissão, nas quais, segundo os alunos, a professora remete as discussões em sala às diferentes particularidades que norteiam a atuação profissional do Enfermeiro a partir de abordagens teóricas e experiências profissionais da própria professora quando assume a função de enfermeira. O gênero discursivo que havia sido determinado como base para a discussão na aula do dia 5 de setembro de 2019 foi o artigo científico. Ao procurar um texto para a turma do primeiro período de Enfermagem, meu principal objetivo era o de encontrar uma linguagem clara o suficiente que facilitasse a compreensão dos alunos acerca da abordagem sobre a ética do profissional da saúde, visto que, dentro de uma atividade que visa o letramento (acadêmico) ideológico, as ações de sala de aula devem contribuir para a produção de significados político-sociais (STREET, 1984).

Quando a compreensão do aluno é insuficiente em relação ao que o professor espera, é necessário que se leve em consideração os diversos aspectos intersubjetivos, que estão quase totalmente voltados às situações nas quais os alunos participaram de atividades de produção discursiva, que possam justificar a baixa compreensão, o que não é tão praticado em muitos contextos. Por ser ligado à vida social, uma vez que o uso da linguagem está condicionado ao momento sócio-histórico vivido pelo sujeito, esse fato sempre representa um conjunto de questões únicas que se encontram no bojo da constituição do sujeito da linguagem.

O artigo que escolhi para a discussão teórica em sala de aula é de autoria de Mirelle Finkler, João Carlos Caetano e Flávia Regina Souza Ramos e se intitula “Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso”<sup>8</sup>. Segue, na Figura 1, para situar, o resumo informativo do texto lido pelos alunos, com a respectiva referência:

---

<sup>8</sup> Para a escolha do texto-base a ser lido pelos alunos, recorri à página da Scielo e fiz a busca pelo termo “Ética”. Grande parte dos trabalhos publicados com essa palavra-chave eram vinculados à área da saúde. Com isso, procurei o que me parece de mais fácil compreensão para alunos de um curso de graduação de 1º período. O texto tem uma linguagem clara e estimula a reflexão dos alunos a respeito do tema ética, que estava sendo trabalhado no componente curricular “Introdução à Profissão”, o qual faz parte da grade

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos and RAMOS, Flávia Regina Souza. **Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2013, vol.18, n.10, pp.3033-3042. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013001000028>.

Trata-se de pesquisa que objetivou analisar a dimensão ética da formação de profissionais de saúde, mais especificamente de Odontologia. Foram realizadas entrevistas com docentes, observações de atividades acadêmicas e grupos focais com alunos de dois cursos de graduação. A análise dos dados revelou elementos do currículo oculto que influenciam a dimensão ética da formação. Os resultados aqui discutidos apontam diferentes concepções de ética no ambiente acadêmico com o predomínio do entendimento deontológico, cujas consequências no manejo dos conflitos éticos cotidianos demandam atenção. O embasamento no senso comum e a ausência de intencionalidade do corpo docente com relação à formação ética dos estudantes indicam como imperativa a necessidade de se conhecer os valores que vivenciam, de se entender como ocorre o desenvolvimento moral e de se aproximar de um referencial bioético para fundamentar e instrumentalizar o fazer ético-pedagógico. Conclui-se ser fundamental que individual e coletivamente se assumam a responsabilidade docente quanto à dimensão ética da formação profissional, para que esta seja também uma possibilidade integral do ser humano.

**Keywords :** Desenvolvimento moral; Ética; Bioética; Educação superior; Formação de recursos humanos.

FIGURA 1 – Registro de tela do resumo do texto-base para a discussão.

Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-81232013001000028&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232013001000028&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

Em linhas gerais, o texto-base problematiza as noções de ética recorrentes nos discursos de profissionais da área da saúde que exercem a docência em instituições públicas e privadas, além de alunos e coordenadores de curso, por meio de uma análise interpretativa de discursos orais. Dentre as discussões trazidas, destacam-se, em especial, duas noções de ética: a deontológica e a de bioética. Esse breve direcionamento me serviu para iniciar a discussão em sala de aula no dia 5 de setembro de 2019, quando, ao entrar na sala de aula e perceber que grande parte dos alunos estava com o texto-base impresso em suas carteiras, observei o nervosismo de muitos deles ao saberem que, possivelmente, eu poderia questionar sobre algum assunto no texto. A interação inicial pode ilustrar essa afirmação.

Professor: E aí, galera! Leram?

Gabriela: Oia, teacher... eu li, mas não vou falar agora não... Tenho medo de tá tudo errado (risos)

Professor: Você fala já... Tenho certeza que não está errado... Gente, ninguém vai estar errado aqui... Podemos ter opiniões diferentes e isso é absolutamente normal.

QUADRO 3 – Interação de sala de aula no dia 5 de setembro de 2019.

Fonte: dados orais.

do 1º período de diversos cursos da área da saúde na instituição de ensino em que esta pesquisa foi realizada. A partir dos depoimentos dos alunos, percebi que este era um componente curricular bastante esperado por eles.

Vivi e convivi com essa mesma insegurança há algum tempo atrás, e isso, como mencionei anteriormente, estimula-me a agir com tranquilidade perante essas realidades. Bakhtin (2011) afirma que os enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada campo de atividade humana. Ao trazer essa discussão, o autor se refere aos modos de organização dos discursos que se materializam em enunciados concretos. Tais enunciados se ajustam de acordo ao contexto de uso da língua e isso reflete o modo composicional, o estilo de linguagem e a própria temática de que se está tratando. Diante disso, o campo da sala de aula, até mesmo pela estruturação das carteiras de frente à mesa do professor, concebe um grau de superioridade, porém esse grau não pode ser ditador a ponto de colocar em risco o desenvolvimento de determinada prática de letramento acadêmico. Os enunciados se organizam nesse espaço levando em conta diferentes aspectos, os quais incluem desde a estrutura física da sala até as relações interpessoais dos alunos com o professor e com os demais sujeitos em sala de aula, visto que a relação do sujeito com o mundo é sempre atravessada por valores (FARACO, 2009).

Por diversas vezes, deixou-se em segundo plano a importância de se pensar na relação que o docente estabelece com seus alunos para o melhor desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e de outras línguas e componentes curriculares. A questão ideológica permeia a constituição do sujeito de modo imperceptível e se imbrica em toda e qualquer ação física e/ou prática discursiva. Em sala de aula não é diferente. As informações que os alunos têm sobre seus professores do ensino superior geram, de início, um receio de participar de um momento de reflexão mediado por um sujeito com maior grau de formação acadêmica. Nesse sentido, o papel do professor como mediador precisa ser cuidadosamente exercido para que seja possível estimular as práticas de linguagem dos alunos de modo a criar condições para aprimorar questões linguísticas e discursivas. Nos processos dialógicos possíveis pela interação discursiva em sala de aula, é necessário que haja o enfoque no aprimoramento dos conhecimentos linguístico-discursivos, uma vez que a réplica que o sujeito produz reflete e refrata a sua posição enquanto participante do diálogo.

Bakhtin (2011, p. 272) destaca que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Numa situação de discussão acerca de um texto lido, espera-se que a compreensão responsiva ativa do sujeito seja por meio da oralidade. A participação ativa do aluno vai depender de todo o conjunto de fatores já pontuados. É necessário que a sala de aula se conceba como um campo de produção discursiva subsequente e não somente de gestos compostos por receios dos alunos diante da figura do professor. Pensando nisso, comecei as atividades do dia 5 de setembro com a organização das carteiras em semicírculo e, em seguida, abri a discussão com uma pergunta básica.

Professor: O que vocês acharam do texto?... Difícil? Tranquilo?  
Ágatha: Professor, eu achei tranquilo... Acho que entendi algumas coisas.  
Professor: Vocês conseguiram encontrar o objetivo do trabalho?  
Gabriela: Eu achei... É identificar a dimensão ética na formação dos dentistas entrevistados, né?... É uma coisa assim... Opiniões sobre ética.

QUADRO 4 – Interação de sala de aula no dia 5 de setembro de 2019.  
Fonte: dados orais.

No momento em que refleti com os alunos, na aula anterior, a respeito de um possível tema para a escolha de um artigo para a leitura, não cheguei a solicitar que eles buscassem informações específicas como o objetivo ou os procedimentos metodológicos do estudo, por exemplo. Entretanto, numa atividade de leitura mediada pelo desejo de construção do saber científico, o sujeito leitor adquire subsídios para conhecer o texto-base de modo cada vez mais significativo. As respostas ativas dos alunos perante a leitura do texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013) foram em grande parte favoráveis para uma das primeiras experiências deles com o ensino superior. A leitura do texto-base e a discussão subsequente já implicam de alguma forma nos modos com os quais o graduando vai construindo a sua identidade profissional, pois “O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros” (BAKHTIN, 2010, p. 195) e as discussões propostas objetivando o letramento acadêmico devem pertencer a diferentes domínios da vida (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

A aluna Gabriela conseguiu identificar o objetivo do trabalho e destacá-lo imediatamente após o professor questionar se esse aspecto havia sido encontrado. E, por somente essa aluna ter respondido, percebi que mesmo que o objetivo fosse bastante evidente no artigo lido pelos alunos, foi a partir da articulação que a aluna fez da leitura com o fichamento escrito que essa resposta pôde ser imediata. A construção composicional do texto científico começou a ser conhecida pelos alunos, o que já facilita a adaptação dos sujeitos com leituras mais aprofundadas que possam ser solicitadas por outros professores em componentes curriculares mais direcionadas à área da Enfermagem, estimulando os processos de responsividade ativa com maior grau. Partindo para um plano mais prático de aprendizagem da língua pelos alunos no momento de discussão sobre o texto científico escolhido para a leitura, recorto uma interação que apresenta indícios de compreensão e atitude responsivas ativas de dois alunos ao tratar das concepções de ética que permeiam o texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013).

Pedro: O que eu achei resenha foi que eles mostram o jeito que a gente entendia da ética... foi porque falamos disso com a professora de Biossegurança... e também mostram outro jeito.

Professor: Explique aí esses dois jeitos... Vocês podem ajudá-lo, viu?!

Ágatha: Se eu tiver errada diga logo (risos)... Eu acho que os estudantes aí querem dizer que tem uma ética mais certinha e outra que a gente pode fazer.

Professor: É por aí mesmo... Os autores vêm dizer que a prática do profissional da saúde gira em torno de duas concepções de ética... Tem a deontologia que corresponde a uma ética profissional voltada ao que determinam documentos oficiais como o COFEN... e a outra já seria mais contextual, entendem?

Pedro: Foi isso mesmo.

QUADRO 5 – Interação de sala de aula no dia 5 de setembro de 2019.

Fonte: dados orais.

Nessa interação seria possível que os alunos retomassem trechos do artigo lido para que eu comentasse (em muitos contextos ainda existe a ideia de que o professor “sabe tudo”), mas eles preferiram, mesmo que de modo não-planejado, problematizar a questão e compreender as ideias do texto-base por meio do diálogo, o que demonstra um avanço no letramento acadêmico quando conceituado numa linha processual (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Quando avalio a resposta dada por mim aos alunos percebo que eu poderia ter estimulado a construção da resposta pelos alunos. Admito a minha falha nesse sentido, pois uma reflexão mais aprofundada por parte daqueles sujeitos foi impedida. A entonação, os gestos e demais ações e produções do sujeito revelam muito do seu contato com os outros.

A favor da presença da discussão sobre compreensão responsiva ativa nos contextos de ensino e aprendizagem e, precedente a isso, na formação do professor, Menegassi (2008) advoga que tal noção está estritamente relacionada à questão da alteridade do sujeito, pois é na relação com o outro que ele se constitui. A noção de alteridade corresponde aos movimentos de reconfiguração da identidade do sujeito do discurso através do seu contato com a palavra do outro (BAKHTIN, 2011). Num momento posterior à interação sobre a temática abordada no texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013), uma aluna mostrou um registro escrito que fez em seu caderno para me questionar sobre o significado de algumas expressões, como mostra o quadro a seguir:

Gabriela: Professor... Ei... Professor.

Professor: Diga (...) Pode falar.

Gabriela: Esse nome aqui eu achei estranho... Nunca tinha visto.

Professor: Leia!

Gabriela: Pluraista... Não... Pluralista... Pluralista!

Professor: Sim! Pluralista! Dá ideia de quê?

Gabriela: Plural... muito... é isso mesmo?

Professor: É, sim! Pluralista quer dizer múltiplo...

Gabriela: Eu escrevi assim aqui... pluralista deve ser porque a Bioética se aplica de forma diferente em cada situação de trabalho.

Professor: Ah... que massa!... você trouxe de casa essa observação?

Gabriela: Não, prof... eu escrevi nestante.

Professor: É nesse sentido mesmo... A noção de bioética, como se apresenta no texto, é mais ampla do que a questão da ética profissional.

QUADRO 6 – Interação de sala de aula no dia 5 de setembro de 2019.

Fonte: dados orais.

No diálogo que estabeleci com a aluna Gabriela, ouvido atentamente pelos outros alunos, pude observar a responsividade da aluna durante a discussão que estava sendo desenvolvida em sala de aula. Nesse momento de discussão, pude ver a pluralidade de visões proporcionada pelo trabalho com a linguagem e como isso implica diretamente nas demais práticas discursivas orais e escritas dos alunos. A resposta ativa propiciada pela compreensão do sujeito na interação discursiva representa o que Bakhtin (2011) denomina atitude responsiva ativa, a qual nem sempre é limitada à interação discursiva, mas que pode abranger, também, o plano físico dos sujeitos, constituindo o que compreendo como ação ativa.

A relação que Gabriela fez do termo pluralista com a concepção de Bioética apresentada no texto-base mostra o quão envolvida a aluna ficou com o tema, mediante a exploração das reflexões dos autores em sala de aula. Ao tratar do sujeito relativamente autônomo, Zozzoli (2002) indica que os posicionamentos ideológicos de um sujeito podem oscilar nas relações que ele estabelece com os outros. Essa autonomia é relativa por não ser estática. Um exemplo claro disso é o direcionamento das concepções de ética dos alunos da turma investigada no que se denomina deontologia no texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013). No contato estabelecido com o texto científico, e com a discussão mediada por mim, o discurso da aluna Gabriela, como também de outros alunos, começou a sofrer oscilações, visto que, quando questionei o que seria ética para eles, a mesma aluna trouxe uma visão de ética profissional. Essas oscilações condizem com a visão de letramento acadêmico para Lillis e Scott (2007), quando alertam para o interesse transformativo dessa perspectiva.

É inviável, a meu ver, efetuar práticas isoladas sem considerar a sala de aula como uma arena responsiva, na qual as discussões entre os sujeitos partem de decisões conjuntas no seio de uma dialogicidade. Percebo a eficiência do primeiro momento de diálogo que tive com os alunos da turma, dando voz a eles desde o início da disciplina que ministrei no semestre 2019.2. Para se pensar na compreensão responsiva ativa no contexto da sala de aula é necessário que se diferencie os papéis de professor e alunos sem que isso represente uma situação hierárquica muito distante. Nos acontecimentos naturalmente efetuados em sala de aula fica difícil de participar do diálogo sem fornecer uma resposta que poderia ser um pouco mais adiada na discussão. Ainda é comum, em contextos de ensino, a ideia de que dar uma resposta considerada única resolve uma situação de dúvida, quando na verdade a construção dessa resposta deve passar por todo um conjunto de reflexões coletivas. Vejo que a auto-observação pode contribuir para que, em outros momentos, eu consiga estender o diálogo em sala de aula.

Na discussão em tela, não me auto-observo como um sujeito detentor de todos os conhecimentos possíveis para desenvolver qualquer que seja a reflexão teórica, mesmo que em alguns momentos a minha posição prevaleça na discussão. Assim como os alunos, me coloquei na posição de sujeito

aprendente no contexto do diálogo social. Mesmo não tendo formação na área da saúde, mais especificamente na Enfermagem, o debate que desenvolvi com os alunos pode influenciar uma autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) desses sujeitos em outras disciplinas da grade do curso. A discussão em sala de aula não representa, pelo que foi possível perceber nas interações transcritas neste espaço, algo complexo de ser desenvolvido por professores e alunos do ensino superior. Para Bakhtin (2011), o diálogo claro e simples é a forma mais clássica da interação discursiva. No entanto, mediante a expansão da modalidade escrita no ensino e aprendizagem das línguas (materna e estrangeira), tal diálogo começou a ficar ausente em muitos contextos. A prática oral, assim como a escrita, pode influenciar até mesmo o envolvimento do aluno com o curso escolhido e problematizar temas recorrentes em outras experiências na universidade e em situações extraclasse.

De acordo com Britto (1998), as interações em sala de aula valem para o desenvolvimento da subjetividade e da criatividade do aluno. Essas atividades não se limitam ao que se passa na sala de aula do ensino superior, nem tampouco ao ensino da língua portuguesa. Elas podem ser estimuladas em diferentes componentes curriculares e por professores de variadas formações, sempre com vistas ao contínuo processo de construção de conhecimento, que, no quadro da instituição do ensino superior, está dentro do letramento acadêmico (FISCHER, 2008).

Na tentativa de apresentar os elementos que ligam oralidade e escrita no letramento acadêmico, dedico o tópico a seguir para as implicações das atividades de oralidade para as produções escritas.

## 5. Implicações para as práticas de produção escrita do gênero resumo

No contexto do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, procuro avaliar as minhas práticas pedagógicas e investigar aspectos referentes às respostas ativas dos alunos a partir delas. A leitura precisa ser estimulada desde os primeiros contatos do professor com os alunos. Ela é decisiva para que os sujeitos compreendam a estruturação de um curso de graduação e estabeleçam relações interpessoais tanto com o professor como com os outros alunos. Neste momento, apresento quais contribuições a leitura e a discussão oral em sala de aula revertem para a produção escrita de resumos informativos pelos alunos que colaboraram com a abordagem da pesquisa aqui relatada.

O resumo informativo é aqui entendido como um gênero discursivo essencial para o desenvolvimento do aluno no curso de graduação nas diferentes áreas. Nele, o aluno enxuga as ideias de um texto-base sem se posicionar. Ele é considerado, ainda, como um passo pertinente para o desenvolvimento da escrita, comum ao letramento acadêmico (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). A prática do resumo informativo serve tanto para que o sujeito tenha contato com um novo modo de produzir textos como para que ocorra uma sistematização dos temas que compõem determinado artigo científico ou capítulo de livro, por exemplo.

A discussão de Marcuschi (2001) a respeito do *continuum* tipológico que articula as modalidades oral e escrita da língua portuguesa serve para que se possa pensar em como a oralidade e a escrita, e vice-versa, podem aprimorar conhecimentos referentes à leitura dos sujeitos no estudo da linguagem, especialmente na universidade, na qual os gêneros discursivos ditos acadêmicos são constantemente cobrados pelos professores das mais diversas áreas e componentes curriculares da grade do curso de Enfermagem, bem como de outros cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos.

O ensino de língua portuguesa nos primeiros passos dados pelos alunos torna-se desafiador pela cobrança institucional do professor que responde por esse processo. Os resultados na aprendizagem dos alunos são constantemente retomados por todos, visto que as realidades de ingresso no ensino superior são bastante complexas. Dessa maneira, há a necessidade de conduzir os sujeitos a uma libertação dos costumes adquiridos na educação básica acerca da leitura e da produção de textos, sempre pensando nas ligações entre os objetos de ensino e os acontecimentos da vida (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

No dia 12 de setembro de 2019, uma semana após a discussão efetuada em sala de aula acerca do texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013), questionei aos alunos se durante o ensino fundamental e/ou o ensino médio eles haviam aprendido a construir resumos informativos. Como já esperado, a interação do Quadro 7 ilustra a realidade compartilhada em várias escolas brasileiras que, inadequadamente, criam espaços para se trabalhar com a escrita de determinados gêneros sem que antes ela seja ensinada, ou seja, antes de se apresentar características referentes ao gênero nem qualquer reflexão sobre uma temática específica.

Professor: Algum professor já pediu para que vocês fizessem resumos?  
Gabriela: Professor... eu já fiz na escola!  
Ágatha: Fazer e fazia mas era tirando uns pedaços das partes do texto e colando... é isso que o senhor tá falando?  
Professor: De jeito nenhum... O resumo que estou falando é aquele que começa na leitura do texto e conseguimos enxugar as ideias presentes nele.  
Professor: Vejam... se a gente só copiar e colar do texto tem como aprender alguma coisa?  
Ágatha: pois é...por isso perguntei... é estranho mesmo!

QUADRO 7 – Interação de sala de aula no dia 12 de setembro de 2019.

Fonte: dados orais.

A ideia de que resumir um texto é copiar e colar partes presentes no texto-base perpassa diversas situações de ensino que, inclusive, foram vivenciadas por mim quando aluno da educação básica. Num caso semelhante ao desses alunos, vim compreender o que realmente significava produzir um resumo no terceiro ano do ensino médio ao participar como ouvinte de um curso de Alfabetização e Letramento, ministrado por uma docente da área de Pedagogia. Por meio da discussão realizada acerca dos “gêneros textuais<sup>9</sup>” no referido curso, me inquietei e busquei subsídios para a produção

<sup>9</sup> A denominação gêneros textuais distancia-se em alguns aspectos dos gêneros do discurso pontuados pela teoria dialógica da linguagem, por isso foi dado o destaque.

de resumos e resenhas, o que significou um importante passo para as minhas reflexões sobre ensino de língua portuguesa na universidade no ano seguinte. Como professor, vejo que esses desafios estão longe de serem findados enquanto o investimento na formação de professores da educação básica não for realizado pensando nas particularidades dos sujeitos e dos contextos. Situações como a que me deparei, em alguns momentos, podem representar um desafio para todo um conjunto de professores do ensino superior no Brasil, que estão comprometidos com o desenvolvimento progressivo do letramento acadêmico (HENDERSON; HIRST, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007).

Aquela realidade me pareceu desafiadora, mas um dos passos já havia sido dado para a efetivação de uma experiência de escrita de resumos naquela sala de aula: a leitura e a discussão acerca do artigo de Finkler, Caetano e Ramos (2013), restando um esclarecimento sobre as características do gênero resumo e a escrita propriamente dita. Dividi a noite de aula em dois momentos para tentar dar conta dessas etapas. Com isso, nas duas primeiras aulas, ou seja, das 18h30 até às 20h10, expliquei as características do gênero resumo, como: rigor acadêmico (discursivo e gramatical) – a quem o texto é direcionado (comunidade acadêmica), possibilidades de instigar a leitura de outros e demais elementos necessários (objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados) para a produção. Nas duas últimas, das 20h30 às 22h00, os alunos produziram os seus resumos informativos a partir do artigo de Finkler, Caetano e Ramos (2013), teóricos da área de ensino na saúde, com a minha mediação durante esse processo.

Uma situação recorrente no contexto de produção foi a solicitação dos alunos a mim quando terminavam um elemento do resumo. O momento em que o aluno recorre ao professor para tirar dúvidas, ou saber se está seguindo o caminho adequado durante a produção escrita, é criticado por alguns docentes que apresentam a queixa de que os alunos mostram medo do equívoco enquanto aprendem. Após experiências como a que estou relatando, venho refletindo sobre essa prática constante em sala de aula e percebo que ela é essencial para o bom aproveitamento do aluno na sala de aula, bem como para estimular uma melhor relação desses sujeitos com o professor.

A mediação pedagógica sensível, nesse sentido, é um passo primordial para as práticas de letramento acadêmico, que, ao invés de buscarem transmitir alguma informação, têm o intuito de transformar realidades (LILLIS; SCOTT, 2007). Há, além de uma demonstração de confiança, uma avaliação automática da resposta ativa dada pelo professor quando é solicitado. A interação a seguir pode apresentar como se davam esses momentos:

Patrícia: Professor, faz favor!
Professor: Diz!
Patrícia: Dá uma olhada pra vê se ta certo!
Professor: Sim!... Está indo bem... Vá cuidando aí!

QUADRO 8 – Interação de sala de aula no dia 12 de setembro de 2019.

Fonte: dados orais.

A aluna me solicitou para que eu visse o primeiro passo dado por ela na escrita do seu resumo informativo. Ela relatou, ainda, que essa não era a espécie de resumo que ela tinha costume de fazer

e perguntou se poderia me chamar mais de uma vez, pois mais dúvidas poderiam surgir. Após entregue, o primeiro parágrafo do resumo ficou como mostra o Quadro 9.

Neste resumo tem reflexões de Finkler, Caetano e Ramos (2013) no texto com o título: “Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso”, com o objetivo de analisar a expansão ética na formação de profissionais da saúde, especificamente da área da Odontologia.

QUADRO 9 – Trecho do resumo informativo da aluna Patrícia.

Fonte: dados escritos.

A produção da aluna indica a apresentação, que é fundamental na produção do resumo informativo. Por mais que o trecho apresentado pontue informações óbvias encontradas no artigo e que contenha inadequações no plano micro (aspectos ortográficos como a ausência do acento no termo “têm”) e no plano macro (confusão entre os gêneros resumo e síntese), observo que a discente soube construir sua produção. É o início do processo de escrita na universidade. A organização do resumo informativo indica que as informações precisam estar de acordo com o que consta no texto. Mesmo que seja preciso constantemente recorrer a ele, o exercício de resumir informações que estão no texto-base é uma atividade complexa. Além disso, o próprio resumo informativo carrega a responsabilidade estética de estimular o seu leitor a consultar o texto que o embasou. Acerca dessa questão, Severino (2007, p. 208) argumenta que o resumo

consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.) e tem a finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral.

Nessa perspectiva, as práticas de leitura e produção oral dos alunos na aula do dia 5 de setembro de 2019 foram pertinentes para que a aluna pudesse articular as informações presentes no texto de modo que sua produção não caracterizasse um plágio do que consta na introdução do artigo de Finkler, Caetano e Ramos (2013). Ela pode se articular à leitura e ao fichamento que realizou no seu contato com o texto e à discussão que foi efetuada em sala de aula, na qual aspectos como objetivos, teoria, metodologia e análise foram discutidos em conjunto. Considerando que o resumo informativo não pode comportar os pontos de vista dos alunos a respeito do que os autores tratam no texto, as práticas de leitura e produção, que ocorreram na semana anterior, possibilitaram o envolvimento e a construção da crítica desses sujeitos a partir do que leram e discutiram. Isso indica a importância das práticas discursivas em sala de aula como fontes de aprimoramento dos conhecimentos dos alunos em relação ao uso da linguagem nas práticas cotidianas, especialmente as que envolvem o domínio da modalidade escrita da linguagem. A articulação entre os gêneros é necessária para que o contato dos sujeitos com outros textos requeridos pela universidade não seja brusco ou assustador, pois, considerando o dizer de Street (1984), é importante planejar e avaliar o processo de formação do letramento.

O texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013), em se tratando de uma abordagem qualitativa de pesquisa em que se analisam discursos de profissionais da saúde no que concerne ao tema “Ética profissional”, traz uma diversidade de resultados. Ainda me preocupei se, durante o processo de produção dos alunos, eles conseguiriam resumir satisfatoriamente todos aqueles resultados nessa tentativa de “enxugar” as informações de um texto-base.

Ainda em relação à produção da aluna, mesmo sem experiência na produção desse gênero do discurso, Gabriela conseguiu resumir os resultados encontrados no texto-base, porém detalhou bastante, questão que pode ser revista numa produção futura.

Os resultados apresentados por Finkler, Caetano e Ramos (2013) mostram que a maior parte dos entrevistados apresentam uma concepção de ética comum, ou seja, de base deontológica, que é entendida como fazer o bem e, por conseguinte, não fazer o mal; fazer o que é correto; fazer apenas o que legalmente permitido; obedecer a um código e adotar determinadas posturas profissionais. Tratar todas as pessoas bem, não fazer o mal a ninguém, trabalhar até pelo seu direito e não extraporá-lo, não sobretratar.

QUADRO 10 – Trecho do resumo informativo da aluna Gabriela.

Fonte: dados escritos.

Na exposição dos resultados de Gabriela, vê-se que a aluna acaba abordando mais a temática do artigo lido do que a abordagem desenvolvida pelos autores. Isso fica evidenciado quando a aluna reitera a necessidade de “não fazer mal a ninguém”, a qual está relacionada a um dos resultados dos autores acerca da base deontológica da concepção de ética profissional.

No processo de produção, observei que os alunos estavam empenhados na elaboração dos textos, pois, como Gabriela relatou em gravação de áudio, é preciso aprender a fazer esses textos porque serão reduzidas muitas dificuldades futuras. Boa parte dos alunos produziu rascunhos do resumo antes de passar a limpo para me entregar. Por essa razão, a entrega de todos os textos só se deu no término da noite de aula e, com isso, não pude fazer uma avaliação na própria sala de aula acerca das posições dos alunos sobre a atividade desenvolvida no dia 12 de setembro de 2019.

Com base nessa experiência, o resumo informativo se apresentou como um gênero discursivo relevante para a iniciação dos alunos na escrita e no próprio letramento acadêmico (HENDERSON; HIRST, 2006), como era de se esperar, devido a menor complexidade de sua construção composicional, estilo, bem como da temática com a qual os alunos vinham contactando. As características desse gênero, por não serem tão complexas, possibilitam que os alunos percebam, mesmo que de modo inicial, como se efetua o processo de desenvolvimento da leitura e da produção na sala de aula do ensino superior, que, em alguns aspectos, difere das práticas que são/precisam ser desenvolvidas no decorrer da educação básica, desde o ensino fundamental.

Uma questão que se destaca para esta discussão é a necessidade de os professores sondarem os conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos, de modo a não reproduzirem práticas pedagógicas efetuadas por outros docentes. Essa afirmativa me leva a reiterar que o processo de ensino aqui analisado não tem qualquer pretensão de servir como modelo ou formato para outras ações

pedagógicas. O pensamento ativo do professor de língua portuguesa no ensino superior é um elemento fundamental para que os alunos sejam submetidos a reais práticas de letramento acadêmico.

## 6. Considerações finais

A reflexões que compõem este trabalho surgiram da necessidade, que ainda existe na Linguística Aplicada contemporânea, de abordar os processos de interação discursiva entre os sujeitos e as relações entre oralidade e escrita nas práticas de letramento acadêmico, especialmente no que se refere aos processos de aprendizagem de alunos de cursos de Bacharelado que precisam de práticas pedagógicas coerentes com as realidades. Tem sido comum a observação das dificuldades encontradas por profissionais no que diz respeito ao uso da linguagem em contextos específicos, mesmo depois que estes saem da instituição de ensino superior. A pesquisa desenvolvida e apresentada representa apenas uma parcela do que pode ser feito em sala de aula na tentativa de promover reais práticas de letramento acadêmico, com base em gêneros discursivos orais e escritos comuns ao curso de graduação em Enfermagem.

Por estar ancorado à perspectiva dialógica, este estudo mostrou que pelo diálogo o professor, em sua mediação pedagógica, pode favorecer a formação de sujeitos mais questionadores e capazes de lutar na busca por suas próprias aprendizagens. O diálogo proposto mostrou que é no esclarecimento que se dá no processo de produção de texto que se pode conseguir resultados significativos, os quais podem trazer contribuições não somente para os alunos, mas, também, para o professor, que, ao auto-observar a sua conduta em sala de aula, entende o quão necessária é a sua postura sensível e aberta ao diálogo com os sujeitos em processo de aprendizagem.

Os desafios encontrados na busca por uma formação universitária condizente com a questão do letramento acadêmico são muitos e se iniciam nas próprias diretrizes das instituições de ensino. Com isso, acredito que é pela formação de professores que se pode unir forças na tentativa de reverter situações desestimulantes. Um dos aspectos que precisam ser intensificados é o da interação dos sujeitos com a palavra do outro na comunicação discursiva, que é um pressuposto relevante para levar o sujeito a repensar suas práticas de linguagem não somente no contexto da sala de aula. Como uma discussão jamais pode ser encerrada, sigo na estima de que o estudo aqui apresentado possa inquietar outros professores que, a partir desses encaminhamentos, possam reelaborar suas práticas visando a construção do letramento acadêmico de seus alunos.

## Agradecimentos

À professora doutora Rita Maria Diniz Zozzoli, pela orientação da pesquisa de tese que deu corpo a este trabalho, e aos pareceristas da Revista da ABRALIN, por todas as contribuições dadas para o amadurecimento do texto.

### REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Trad. de Michelle Valois e Dóris de Arruda C. da Cunha. *Revista Eutomia*, v. 1, n.6, 2010. DOI: <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i06p%25p>

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BUZZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7. ed. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez., 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000028>

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade Em Sala De Aula De Língua Portuguesa: O Que Dizem Os Professores Do Ensino Básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, p. 249-272, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272>

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*, v. 6, n. 2, 2006, p. 25-38.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. *Revista FACED*, n. 6, p. 99-112, 2002. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v7i6.2778>

LEFEUVRE, F.; PARUSSA, G. L'oral représenté en diachronie et en synchronie. Une voie d'accès à l'oral spontané ? *Revue Langages*, Paris, n. 217, p. 9-21, 2020.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, p. 135-148, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 25, n. 02, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000200006>

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em lingüística aplicada. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, p. 44-60, 2014.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SEVERINO, A. J. As Modalidades de trabalhos científicos (resenhas e resumos). In: SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez. p. 204-206, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. N. Ação docente responsiva ativa e pesquisa de auto-observação na perspectiva da lingüística aplicada. *Leitura (UFAL)*, v. 2, p. 375-388, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2020v0n67p375-388>

SILVA JÚNIOR, S. N.; ZOZZOLI, R. M. D. Oralidade, escrita e ensino de língua portuguesa: um trabalho colaborativo na perspectiva dialógica. *DESENREDO (PPGL/UPF)*, v. 17, n. 2, 2021.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-9.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). *Ler e Produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.