



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

VAZ PINTO CÓ

**A MANIFESTAÇÃO DO OLHAR EXOTÓPICO NA ESCRITA ACADÊMICA DOS
ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL (PLA) NA UNILAB**



FORTALEZA – CEARÁ

2021

VAZ PINTO CÓ

A MANIFESTAÇÃO DO OLHAR EXOTÓPICO NA ESCRITA ACADÊMICA DOS
ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL (PLA) NA UNILAB

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

Coorientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Furtado

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Co, Vaz Pinto.

A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (pla) na unilab [recurso eletrônico] / Vaz Pinto Co. - 2021.
241 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Nukacia Meyre Silva Araujo.

1. Exotopia. 2. Teoria dialógica do discurso. 3. Escrita acadêmica. 4. Português Língua Adicional (PLA). 5. Estudantes guineenses da Unilab . I. Título.

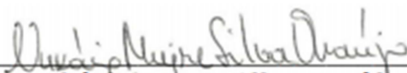
VAZ PINTO CÓ

A MANIFESTAÇÃO DO OLHAR EXOTÓPICO NA ESCRITA ACADÊMICA DOS
ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL (PLA) NA UNILAB

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 29 de abril de 2021.

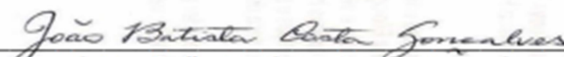
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Kaline Araújo Mendes de Souza
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

“Todas as manhãs a Gazela acorda sabendo que tem que correr mais veloz que o Leão ou será morta. Todas as manhãs o Leão acorda sabendo que deve correr mais rápido que a Gazela ou morrerá de fome. Não importa se és um Leão ou uma Gazela: quando o sol desponta o melhor é começares a correr”. Eu me identifico muito com esse provérbio africano. Na verdade, desde que cheguei ao Brasil, corri todas as manhãs para que meu sonho de construir uma carreira acadêmica, um sonho não sonhado na infância, não fosse roubado pela força da vida. No entanto, não corri sozinho, meu espírito é *Ubuntu*: “eu sou porque nós somos”, eu não posso fazer nada sozinho, sem ajuda do outro. Necessito da participação do outro para construir minha imagem externa (BAKHTIN, 2003). Por isso, tenho a obrigação de agradecer quem correu junto comigo de uma forma direta ou indireta durante este processo. Neste sentido, agradeço:

A Uxi (Deus), pelo dom da vida e saúde, para que eu pudesse escrever este trabalho fundamental na minha vida.

Ao profeta Ndjirapa Có, nosso ancestral mor, pela proteção contra o mau vento.

Ao meu pai ancestral, Djoku Ié, por ter me acompanhado cada dia que o sol desponta no céu, isso foi relevante para que eu pudesse correr atrás do meu sonho.

Ainda agradeço a estas minhas ancestrais e a estes meus ancestrais: Olassu, Nmala, Olutu, Kilanko, Olalom, Nhacama, Ntomam, Nghanu, Nkanandé, Kilamplam, Mcau, por terem guardado a minha vida.

À minha querida orientadora, prof.^a Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo, primeiramente, por ser mais que uma orientadora, por ser uma parceira fundamental na construção deste trabalho e por ter me ensinado bastante durante este processo de mestrado.

Ao meu querido coorientador, prof. Dr. Raimundo Nonato Furtado, outro parceiro fundamental na construção deste trabalho, e pelo aprendizado durante este processo de mestrado.

Nukácia e Nonato, não tenho palavras para vos agradecer. No entanto, clamo “Uxi bo luku ndé” (Deus retribuirá vosso esforço). Na verdade, não posso vos pagar por aquilo que me fizeram durante este processo de mestrado, apenas Uxi (Deus), como poderoso, pode fazer isso. Entretanto, guardo-vos eternamente no meu coração. Acredito que não se pode desmerecer o esforço do cego; porém, a guiadora e o guiador do cego são fundamentais para o sucesso do cego. Neste sentido, sem vosso suporte, este trabalho não seria concretizado. Minha palavra é gratidão!

À minha querida vovó, Maria Ié, biblioteca da nossa família, pelos ensinamentos incríveis desde a infância.

Ao meu pai, Agostinha Có (*in memoriam*), embora esteja vivendo no céu, acredito que nunca deixou de iluminar minha caminhada neste processo.

Às minhas queridas mães, Fátima Correia, Rita Correia e Clara Correia, por terem me ensinado que, com a dedicação e responsabilidade, o impossível pode ser possível.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs: Tomé Có, Rozita Có, Eliseu José Pereira Ié, Lurdes Có, Emílio Có, Vanusa Có, Fernanda Correia Có, Joanelinha Bá Có, Nten Augusto da Silva, Cadafi Augusto da Silva, Elizabete Bá Có, Ina Guimarães Té, Nico Guimarães Té, Clementina Cá, Nivaldo José Pereira Ié, Maira Có, Marcos Cadénio Cá, Jorge Espanha Sá e Elzira Sá, pelo encorajamento, carinho, principalmente por terem cuidado e acreditado em mim. Meus irmãos e minhas irmãs, esta conquista não é só minha, é toda nossa.

Aos meus tios: Amadeu Correia, Julinho Có, Marciano Ié, Roberto Indi, Augusto da Silva, Fernando Correia Có (*in memoriam*), pelo encorajamento.

Às minhas tias: Damiana Gomes Có, Miriama Có, Lola Cá (Nhacama), Augusta Ié (Npli N'nana) pelo encorajamento e cuidado desde a infância.

Às minhas queridas cunhadas Edneusa Cá, Djancia Cá (Djuda) pelo encorajamento.

À minha madrinha, Peti Mama Gomes, e ao meu padrinho, Filinto Bonte Có, pela torcida e encorajamento desde início deste processo.

Ao grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent): Débora, Eleonora, Maria Celça, Marion Lucena Cavalcanti, Karlucy Farias de Souza, Katyane Rocha Façanha Moreno, Flávio Júnior, Lucivalda, Susane, Priscilla, Eliz Carvalho, por terem contribuído no processo de construção do objeto e a escrita desta pesquisa.

Ao prof. Dr. João Batista, pela contribuição na qualificação do projeto, que me ajudou em redirecionar esta pesquisa, e por ter aceitado participar da defesa da dissertação.

À minha querida professora Kaline Mendes, pela contribuição incrível na qualificação, que ajudou em redirecionar esta pesquisa, e também por facilitar a realização desta pesquisa na Unilab, pelo acompanhamento na realização do curso de extensão e por ter aceitado participar da defesa desta dissertação.

À profa. Cibele Gadelha Bernardino, pela contribuição durante a disciplina Metodologia em Linguística Aplicada.

À prof^a. Débora Liberato Arruda Hissa, pela contribuição na disciplina Metodologia em Linguística Aplicada e na mediação incrível no grupo Lent, que me permitiu aprofundar meu conhecimento sobre o Círculo de Bakhtin.

À querida Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes, pela contribuição na construção do objeto desta pesquisa.

À querida amiga Débora Leite, pela tradução do resumo para a língua inglesa e a formatação da dissertação.

Às professoras doutoras Claudiana Nogueira de Alencar, Cleudene de Oliveira Aragão, Antônia Dilamar Araújo, Maria Helenice Araújo Costa e Rozania Maria Alves de Moraes, pelos ensinamentos incríveis durante o processo de mestrado.

A todas as professoras e professores do Posla, por terem contribuído com a minha formação como um Linguista aplicado.

Ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Posla), por ter me acolhido com todo o amor.

Ao prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu, ex-coordenador do Posla, por me atender de uma forma responsável quando precisei da coordenação do programa; além disso, por se preocupar com o meu crescimento acadêmico desde a Unilab.

À querida Jamile, secretária do Posla, pelo atendimento pontual e responsável.

Ao querido Ismael, secretário do Posla, pelo atendimento pontual e responsável.

Eu vos agradeço, no fundo do meu coração, e guardo-vos eternamente no meu coração.

Ao meu querido Manuel Casqueiro (*in memoriam*), por torcer pelo meu sucesso acadêmico.

Aos meus primeiro professores, Quintino Ié e José Djagra Correia, por terem iniciado a me ensinar a ler a palavra (FREIRE, 2003).

Ao meu querido professor Evaristo Domingos Baticâ e a todos os meus professores e professoras, por terem contribuído de uma forma responsável na minha formação.

À professora Dr^a. Gislene Lima de Carvalho, pelo encorajamento e por se preocupar com minha vida acadêmica.

À professora Dr^a. Meire Virginia Cabral Gondim, por torcer pelo meu crescimento acadêmico.

Ao professor Dr. Sergio de Moura, por ter colaboração com a informação sobre o Nucleo de Línguas da Unilab.

A todas as professoras e professores do curso de Letras da Unilab, que contribuíram para eu pudesse dar continuidade aos meus estudos acadêmicos.

Ao professor querido Dr. Francisco Victor Macedo, por torcer sempre pela minha vitória.

À minha querida Dra. Adilbênia Freire Machado, por me desejar a força e boa sorte sempre.

Ao querido Gustavo Pinheiro, pelo encorajamento e colaboração na procura das bibliografias para a escrita da dissertação.

A Capes, pelo financiamento da bolsa de mestrado, que me permitiu ter uma dedicação total para cuidar da pesquisa e da escrita da dissertação.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), por ter me acolhido e permitido com que eu fizesse um curso de pós-graduação.

À Unilab, meu berço acadêmico, por ter aberto minha porta de fazer um curso superior, e agora estou terminando um curso de pós-graduação.

Ao Estado brasileiro, especificamente ao presidente Lula, por ter idealizado o projeto da Unilab.

À Pró-reitora de graduação da Unilab, pela anuência para a realização da pesquisa na Unilab.

Ao núcleo de Línguas da Unilab, pela colaboração para a realização da pesquisa.

À Pró-reitora de Extensão, Arte e Cultura da Unilab, pela colaboração para a realização da pesquisa.

À minha querida Edna Ié, camarada de luta, por ter dividido comigo a angústia do mestrado em toda esta caminhada; além disso, por se preocupar sempre comigo.

Aos meus queridos Samora Caetano, David Ié, Ricardo, Welber Barbosa Sanca, Joselino Guimarães, Carmolino Cá, Romilson Gomes Kabi pelo encorajamento durante este processo

Às minhas queridas: Nem Biaí, Nuna Nunes Correia, Wassila Augusto da Silva, Dina João Manuel, Benvinda Ié, Mirinda Fernando Cana Ié, Windjaba Margarida Siga Gomes, Dala Djop e Francisca Alana de Oliveira Silva, pelo encorajamento e torcida em todo este processo.

A todos os estudantes guineenses da Unilab que participaram desta pesquisa, por terem contribuído para a concretização da pesquisa, e a todas as minhas colegas de turma, em diferentes momentos da minha vida, por terem contribuído na minha formação.

Às colegas e aos colegas da turma de mestrado: Débora, Ana Maria, Alberto Ponciano, Lara Holanda, Fernanda, Vinicius, Silva Junior, Aline, Rosekeyla, Nagila, Ludovica, Vanessa, Mateus, Andrea, Renata, Michele, Iara, Naara, Raquece e Ariana, por terem participado ativamente na minha formação acadêmica.

Também agradeço a estas pessoas incríveis que me acolheram no Posla: Marcos Roberto, Natalia Viana, Michele Soares, Suellen, Ametista e Luciana.

Enfim, não posso terminar este agradecimento sem este provérbio africano “não importa quanto longa seja a noite, o dia virá certamente”. Na verdade, esta noite foi muito longa, mas finalmente, o dia chegou. Estou encerrando mais uma etapa importante da minha vida acadêmica, com muito orgulho.

RESUMO

Esta dissertação, enquadrada no campo da Linguística Aplicada, parte do pressuposto de que é necessário trabalhar a escrita acadêmica na perspectiva da escrita como processo (PASSARELLI, 2004; MENEGOLO; MENEGOLO, 2005; POSSATI, 2013; FREITAS; CARREIRA, 2016) e como interação (GARCEZ, 2010; MARTINS; ARAÚJO, 2012; RUIZ, 2015; MORAES, 2016; FURTADO, 2018). Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA), na UNILAB. O estudo fundamenta-se na teoria dialógica do discursivo (BAKHTIN, 2003; 2010; 2016; VOLOCHINOV, 2013; 2017; FARACO, 2009; FIORIM, 2016; AMORIM, 2010). Adotou-se o método participante (BRANDÃO, 2006; GABARRON; LANDA, 2006) como princípio que orienta o processo de geração de dados de pesquisa e a abordagem qualitativa foi usada como princípio que orienta o tratamento dos dados desta pesquisa. Participaram da pesquisa 14 estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional da UNILAB. Utilizamos como *corpus* 10 resumos expandidos produzidos na *Ação de extensão Português como Língua Adicional: curso de leitura e escrita acadêmica*. Além disso, também analisamos os comentários dos discentes feitos durante o processo da revisão interativa e os dados coletados na aplicação do questionário do perfil linguístico e em dois grupos focais realizados. Percebemos que no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português Língua Adicional da UNILAB, a exotopia se manifesta das seguintes formas: a) a partir do olhar do estudante leitor para o estudante autor, quando o estudante leitor, durante a leitura do texto do estudante autor, consegue enxergar as inadequações que o estudante autor não tinha enxergado na escrita da primeira versão; b) na visão do estudante leitor consigo mesmo, quando o estudante leitor, no processo da revisão do estudante autor, consegue compreender melhor seu texto; c) no olhar do autor para o estudante leitor, quando o estudante autor recebe seu texto de volta, após a revisão do estudante leitor, e percebe que o estudante leitor tem limitação para intervir no nível profundo do resumo expandido; d) na visão do estudante autor consigo mesmo; quando o estudante autor, a partir da revisão do estudante leitor, consegue perceber sua limitação em relação à escrita do resumo expandido; e e) na visão do estudante autor para o pesquisador, quando estudante autor percebe que tanto ele como o estudante leitor não têm experiência para intervir no nível profundo do texto; neste sentido, o pesquisador é quem deve solucionar os problemas do texto voltados para

o conteúdo. Isso demonstra que no processo da escrita interativa, a exotopia não se manifesta apenas na visão do leitor sobre o autor, manifesta também na visão do autor consigo mesmo.

Palavras-chave: Exotopia. Teoria dialógica do discurso. Escrita acadêmica. Português Língua Adicional (PLA). Estudantes guineenses da UNILAB.

ABSTRACT

This dissertation, framed in the field of Applied Linguistics, assumes that it is necessary to work on academic writing from the perspective of writing as a process (PASSARELLI, 2004; MENEGOLO; MENEGOLO, 2005; POSSATI, 2013; FREITAS; CARREIRA, 2016) and how interaction (GARCEZ, 2010; MARTINS; ARAÚJO, 2012; RUIZ, 2015; MORAES, 2016; FURTADO, 2018). In this sense, this work aims to investigate the manifestation of the students exotopic look at their colleagues texts in the process of academic textual production of Guinean students who speak Portuguese as an Additional Language (PAL), at UNILAB. The study is based on the dialogical theory of the discursive (BAKHTIN, 2003; 2010; 2016; VOLOCHINOV, 2013; 2017; FARACO, 2009; FIORIM, 2016; AMORIM, 2010). The participant method (BRANDÃO, 2006; GABARRON; LANDA, 2006) was adopted for data generation and the qualitative approach, as a principle that guides the treatment of the data in this research. 14 Guinean students who spoke Portuguese as an Additional Language from UNILAB participated in the research. We used as corpus 10 expanded abstracts produced in the Portuguese Extension Action as an Additional Language: academic reading and writing course. In addition, we also analyzed the comments of students made during the process of interactive review and the data collected in the application of the questionnaire of the linguistic profile and in two focus groups carried out. We realized that in the academic writing process of Guinean students who speak Portuguese Additional Language at UNILAB, the exotopia manifests itself in the following ways: a) from the look of the student reader to the student author, when the student reader, during the reading of the text the student author, can see the inadequacies that the student author had not seen in the writing of the first version; b) in the view of the student reader with himself, when the student reader, in the process of reviewing the student author, manages to better understand his text; c) in the view of the author to the student reader, when the student author receives his text back, after the reading student's review, and realizes that the student reader has limitations to intervene in the deep level of the expanded abstract; d) in the view of the author-student with himself; when the student author, from the reading student review, manages to perceive his limitation in relation to the writing of the expanded abstract; and e) in the view of the student author to the researcher, when the student author realizes that both he and the student reader have no experience to intervene at the deep level of the text; in this sense, the researcher is the one who must solve the problems of the text focused on the content. This demonstrates that in the process of interactive writing, exotopia is

not only manifested in the reader's view of the author, it is also manifested in the view of the author with himself.

Keyword: Exotopic. Dialogical discourse theory. Academic writing. Portuguese Additional Language (PLA). Guinean students from UNILAB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Distribuição dos participantes de pesquisa	95
Quadro 2-Situação acadêmica dos estudantes	95
Quadro 3-Distribuição das vagas do curso	100
Quadro 4-Fases e prazos de execução de ação de extensão	100
Quadro 5-Síntese de categorias de análises.....	104
Quadro 6-Cronograma de ação de extensão	105
Quadro 7-Distribuição da leitura.....	113
Quadro 8-Identificação do resumo expandido após a reescrita	115
Quadro 9- A realidade da Língua Portuguesa na GB.....	118
Quadro 10-Contexto linguístico guineense.....	123
Quadro 11-Os gêneros discursivos que estudantes escreviam na GB.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação brasileira de norma técnica
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP	Comunidade dos países Língua Oficial Portuguesa
GB	Guiné-Bissau
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Guiné-Bissau
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
PALOPs	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PE	Português para Estrangeiros
PEC- G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC- PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira
REPV	Resumo expandido primeira versão
REVF	Resumo expandido versão final
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
2	TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	23
2.1	A concepção da linguagem como interação do círculo de Bakhtin	23
2.2	A exotopia na visão dialógica do discurso.....	28
2.3	O conceito do dialogismo do círculo de Bakhtin.....	38
2.4	O conceito da responsividade do círculo de Bakhtin.....	45
2.5	A escrita como interação	54
2.6	A escrita acadêmica	59
3	A LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE	65
3.1	O Ensino do português como Língua Adicional.....	66
3.2	Língua materna, Segunda Língua e Língua estrangeira.....	71
3.3	Contexto da língua portuguesa na Guiné Bissau.....	73
3.4	O Ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau	81
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	90
4.1	Objeto de estudo	90
4.2	Caracterização de pesquisa	91
4.3	Contexto de pesquisa.....	93
4.4	Participantes de pesquisa.....	95
4.5	Procedimento de coleta dos dados	97
4.6	Procedimentos de análise dos dados	102
4.7	Corpus.....	103
4.8	Categorias de análise.....	104
4.9	Ação de extensão Português Língua Adicional: curso de leitura e de escrita acadêmica	105
5	A EXOTOPIA NA ESCRITA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PLA DA UNILAB.....	117
5.1	Os perfis linguísticos dos participantes da pesquisa.....	118
5.2	A experiência dos estudantes guineenses com a escrita.....	126
5.3	A intervenção do estudante no texto do colega	143
5.3.1	A intervenção no corpo do resumo expandido	145

5.3.2	A intervenção na parte estrutural/formal do texto	150
5.3.3	A intervenção voltada para a construção do conteúdo do texto	157
5.4	Olhar do estudante sobre seu texto após a intervenção do colega	160
5.5	Uma análise sobre a versão inicial e versão final dos resumos expandidos....	172
5.6	Discussão sobre as implicações pedagógicas da pesquisa.....	183
5.7	O inacabamento do professor: um relato de experiência	187
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS.....	200
	APÊNDICE A – PROJETO DE CURSO.....	211
	APÊNDICE B – TEMPLATE DO RESUMO EXPANDIDO.....	217
	APÊNDICE C – ATIVIDADE DE CITAÇÃO	219
	APÊNDICE D– ATIVIDADE SOBRE AS NORMAS DE REFERÊNCIAS.	220
	APÊNDICE E– A UNIDADE DIDÁTICA RESUMO EXPANDIDO.....	222
	ANEXO A– PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	231
	ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA	235
	ANEXO C– DECLARAÇÃO DE INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS.....	236
	ANEXO D–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO....	237
	ANEXO E- EDITAL DE AÇÃO DE EXTENSÃO.....	239

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema deste estudo, a escrita acadêmica na perspectiva do Português como Língua Adicional, nasceu por meio da minha experiência como aluno do Ensino Primário e Ensino Secundário na Guiné-Bissau e Ensino Superior no Brasil. Quando estudava na Guiné-Bissau, tive uma experiência com a escrita por meio do clássico tema sobre a redação das férias de Natal e final do ano e de Páscoa. Logo no primeiro dia das aulas, depois do regresso de férias, era comum o docente da Língua Portuguesa solicitar que cada aluno escrevesse uma redação com a finalidade de narrar como foram as férias. Para cumprir essa tarefa, eu escrevia meu texto. No entanto, sem nenhum planejamento, sem saber sua finalidade, ou seja, qual é a demanda discursiva que meu texto responderia e quem seria seu leitor, isto é, quem seria meu interlocutor concreto (BAKHTIN, 2003, 2016; VOLOCHINOV, 2018). Escrevia minha redação nesse contexto e entregava o texto. Passando algumas semanas, o professor o corrigia e o devolvia.

Observava que o foco do professor na correção da redação era voltado para a ortografia e a pontuação; isto é, o docente se preocupava mais com elementos formais do que com o conteúdo do meu texto. De outro modo, não havia interesse sobre a composição geral do texto, ou melhor, preocupação sobre as questões macrotextuais, especificamente sobre a construção do sentido. Diante dessa realidade, se o texto tivesse menos inadequações ortográficas e de pontuação, voltava com estas palavras: “muito bom” ou “excelente”. Quando havia os inúmeros “erros” ortográficos e de pontuação, voltava pintado de caneta vermelha, o que indicava que o texto não estava bom. No entanto, o professor não tirava um pouco de tempo para comentar sobre o texto na sala de aula e nem fazia isso por escrito no texto.

Na UNILAB, logo na primeira semana de aula, comecei a encontrar muitas dificuldades sobre a produção textual. Por exemplo, uma docente recomendou a leitura de um texto e, em seguida, resumi-lo. Outra recomendou a realização do fichamento. No entanto, essas professoras não tiravam tempo para falar desses gêneros textuais acadêmicos. Naquela época, ficava pensando como escreveria esses dois gêneros discursivos acadêmicos, porque nunca tinha escrito esses gêneros. Na verdade, o fichamento e o resumo são gêneros do contexto acadêmico (VIEIRA; FARACO, 2019). Também tinha pouca experiência com a escrita e àquela altura, não via o gênero discursivo como um enunciado concreto (BAKHTIN, 2003, 2016), uma vez que, além das provas que fazia desde Ensino Básico até o Ensino Secundário, na Guiné-Bissau, o único texto que escrevera era redação sobre as férias.

Essa questão dificultou minha adaptação no que refere à imersão na prática da leitura e da escrita acadêmica. Essa é também a realidade dos estudantes guineenses participantes desta pesquisa, ou melhor, temos experiências semelhantes no que refere ao processo de aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e da imersão na escrita acadêmica na UNILAB. Os resultados desta pesquisa demonstraram essa questão.

Ainda no contexto da UNILAB, durante minha graduação, fui Tutor Júnior¹ do programa *Pulsar* durante dois anos consecutivos. *Pulsar* é um programa que tem como objetivo de apoiar a integração acadêmica dos estudantes dos semestres iniciais, primeiro e segundo semestre, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira a fim de contribuir para suas permanências na universidade e seus sucessos acadêmicos (UNILAB, 2017).

A produção dos textos acadêmicos era a principal demanda que os estudantes apresentavam para nós, tutores. Fizemos as oficinas, as palestras, as rodas de conversas sobre os gêneros acadêmicos, em colaboração com nossos Tutores Sêniores, que nos orientavam na execução das atividades. Diante dessa realidade, meu trabalho de conclusão do curso foi sobre a escrita acadêmica. Naquele estudo, foi feita uma proposta de sequência didática para a produção de resenha crítica no contexto da UNILAB.

É preciso ressaltar que a ideia de estudar a escrita acadêmica na perspectiva de Língua Adicional nasceu na disciplina *Ensino do Português como Língua Adicional*, obrigatória do curso de Letras da UNILAB. Esse é o componente curricular que aproxima a realidade de estudantes guineenses de Letras da UNILAB, uma vez que nele se discute o ensino do português para falantes não nativos dessa língua. Essa será justamente a realidade que os

¹ De acordo com Manual do Tutor Júnior do Programa Pulsar, estas são as atribuições do Tutor Júnior: conhecer a Resolução n.º 29/2014 do Conselho Universitário; auxiliar os Tutores Seniores na execução de ações específicas do Programa Pulsar; realizar tutoria aos alunos regularmente matriculados em disciplinas do 1º ano letivo dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial, da UNILAB; preparar, sob orientação do Tutor Sênior, material didático/atividades para estudos complementares dos tutorados com o objetivo de reduzir a retenção nas disciplinas; orientar os estudantes de graduação quanto aos procedimentos prescritos nas Resoluções n.º 12/2012, n.º 030/2013, n.º 27/2014 e n.º 20/2015 do Conselho Universitário; organizar campanhas de orientação sobre conservação do patrimônio físico da universidade e uso racional do recursos; organizar palestras e seminários de promoção da integração sociocultural; executar outras ações propostas pelos Tutores Seniores, desde que possuam consonância com os objetivos do Programa Pulsar; apresentar ao Tutor Sênior, quando for o caso, o pedido de desligamento do programa, e comunicar à Divisão de Acompanhamento Tutorial do Programa Pulsar/PROGRAD; desenvolver outras atividades que estejam em consonância com a Resolução n.º 29/2014 do Conselho Universitário; Participar da Semana Universitária da UNILAB apresentando, pelo menos, um trabalho oriundo de suas atividades no Programa Pulsar; durante o período de vinculação ao Programa Pulsar, realizar um dos cursos promovidos pelo Programa Idiomas sem fronteiras; e participar de reuniões e seminários promovidos pela PROGRAD.

futuros docentes guineenses formados na UNILAB enfrentarão no contexto da diversidade linguística guineense.

Em função dessa realidade, nesta dissertação, formulamos presente objeto de pesquisa: *a manifestação do olhar exotópico dos estudantes guineenses da UNILAB sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica*. Partimos do pressuposto que o domínio da escrita acadêmica é fundamental para afirmação dos estudantes na esfera acadêmica. Neste sentido, a universidade deve criar os mecanismos que possam possibilitar que os estudantes adquiram a proficiência em relação à escrita acadêmica, ou melhor, para que escrevam os gêneros discursivos acadêmicos levando em consideração a estrutura composicional destes. Além disso, é necessário responder satisfatoriamente à demanda discursiva em que o gênero discursivo foi solicitado (BAKHTIN, 2003, 2016).

Para isso, propusemos esta questão central da pesquisa: como se manifesta o olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB?

A partir dessa questão, propusemos as seguintes questões específicas: a) como ocorre a intervenção de um estudante sobre o texto do colega no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB?; b) como um estudante enxerga seu texto após a intervenção do outro estudante no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB?; e c) quais são as diferenças entre a produção inicial e a final dos textos produzidos pelos estudantes guineenses de Português Língua Adicional (PLA) da UNILAB, após o olhar do outro e a atitude responsiva do autor?

Com a finalidade de responder à questão central desta pesquisa, propusemos como objetivo geral: investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB.

Por meio deste objetivo geral, formulamos seguintes objetivos específicos: a) analisar a intervenção de um estudante no texto do outro no processo de escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB; b) compreender como um estudante enxerga seu texto após a intervenção do outro no processo de escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB; e c) examinar a produção inicial e final dos textos produzidos pelos

estudantes guineenses de português Língua Adicional da UNILAB levando em conta o olhar exotópico do outro e como esse olhar influenciou na versão final do texto.

A preocupação com a escrita acadêmica está presente no contexto brasileiro. Podemos identificar trabalhos que se preocupam com o ensino da escrita acadêmica, estudos que investigam a escrita acadêmica na perspectiva do português como Língua Materna e pesquisas que estudam a escrita acadêmica na perspectiva do português para falantes não nativos dessa Língua.

No diz respeito aos trabalhos que se preocupam com as estratégias didáticas para ensinar a escrita acadêmica como forma de contribuir para o letramento acadêmico dos estudantes universitários, podemos citar os estudos de Rosa (2018), Silva (2017), Rosa; Matos (2017), Campos (2015), Ninin (2015), Motta Roth; Hendges (2010). Esses trabalhos tratam a escrita acadêmica de uma forma geral. Nesse sentido, a nosso ver, suas preocupações podem não atender às necessidades de todos os estudantes universitários, tais como os discentes falantes do Português como Língua Adicional.

Em relação aos trabalhos que visam compreender a prática dos estudantes universitários sobre a escrita acadêmica, podemos citar as seguintes pesquisas: Stein (2016); Cremonese (2014), Rocha (2014), Morelo (2014), Barros (2013), Silva (2012), Marinho, (2010), Figueiredo e Bonini (2006). Esses trabalhos demonstram a relevância da leitura para a escrita acadêmica, compreendem a escrita como uma prática social, defendem a abordagem da escrita como processo e como uma prática que deve ser conduzida de uma forma interativa. No entanto, percebemos que não discutiram a importância da interação entre os discentes no processo da escrita acadêmica possa ser útil para o letramento acadêmico dos estudantes universitários.

No que refere à escrita acadêmica na perspectiva do Português Língua Adicional (PLA), podemos citar os seguintes trabalhos de Santos (2015), Sidi (2015), Sales (2014), Gão (2012), Aguiar (2009). Essas pesquisas adotaram a perspectiva interativa para investigar a escrita acadêmica. No entanto, constatamos que têm como foco a relação entre o docente e o aluno e a interação entre os alunos é pouco desenvolvida. Isso significa que o letramento acadêmico do discente está totalmente na responsabilidade do docente. A nosso ver, é importante que os alunos desenvolvam a capacidade de intervenção sobre os textos dos colegas com o intuito de levá-los a começar a refletir sobre os textos acadêmicos. Acreditamos que o olhar de um aluno sobre o texto do colega, e vice-versa, pode ser relevante para o sucesso da escrita acadêmica e, por consequentemente, na consolidação do letramento acadêmico do estudante.

Para isso, propusemos uma unidade didática para elaboração de resumo expandido com estudantes falantes do português como Língua Adicional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Entendemos a unidade didática como conjunto das atividades pedagógicas pensadas para orientar a escrita de um gênero discursivo. A proposição foi aplicada em uma *Ação de extensão Português como Língua Adicional: curso de leitura e escrita acadêmica*. Essa ação de extensão teve carga horária de 16h/a: 8h síncronas e 8h assíncronas. As atividades síncronas foram realizadas no Google Meet e as assíncronas foram as atividades orientadas. Essas atividades tiveram como participantes os estudantes internacionais da Unilab. A unidade didática sobre o resumo expandido foi composta em cinco partes: a) aquecimento inicial; b) conhecendo gênero discursivo resumo expandido; c) escrita do gênero resumo expandido; d) revisão do resumo expandido; e e) avaliação do resumo expandido.

Na primeira parte, o aluno deve compreender a situação da produção do gênero discursivo resumo expandido, sua circulação e sua relevância. Na segunda parte, foi analisado um exemplar do resumo expandido, considerando a estrutura do gênero, as questões micro e macrotextuais, e ainda nessa parte foi feito o planejamento textual. Na terceira parte, o discente escreveu a primeira versão inicial do texto. A quarta parte foi destinada à revisão da primeira versão do texto escrito, enquanto na quinta parte, foi feita a avaliação coletiva de um exemplar de um resumo expandido escrito por um dos participantes do curso.

A unidade didática sobre o resumo expandido foi pensada a partir do roteiro elaborado por Kilner e Furtoso (2015) para o ensino da escrita acadêmica para os falantes não nativos da Língua Portuguesa. Essa proposta está ancorada na perspectiva interativa de linguagem (BAKHTIN, 2003; 2016; VOLOCHINOV, 2018), visando contribuir para a discussão sobre o desafio de ensino da escrita acadêmica aos estudantes não brasileiros da UNILAB.

No que diz respeito à organização, além da introdução, na qual contextualizamos este trabalho, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No segundo capítulo, discutimos o conceito da linguagem como interação, a perspectiva adotada neste trabalho, e ainda abordamos o conceito de exotopia, tomado nesta pesquisa como principal categoria de análise. Tendo em conta que a exotopia tem uma relação com outros conceitos do Círculo de Bakhtin, principalmente o dialogismo e a responsividade, discutimos esses conceitos também no capítulo 2, tentando compreender como o dialogismo e a responsividade relacionam com o conceito da exotopia na teoria bakhtiniana, bem como, no processo da escrita acadêmica. Ainda neste capítulo, discutimos a abordagem da escrita como processo, a perspectiva da escrita que

adotamos nesta pesquisa, assim distanciando da perspectiva da escrita como produto. Por fim, encerramos este capítulo com a discussão voltada sobre a escrita acadêmica.

No terceiro capítulo, também teórico, no entanto, voltado para contextualização desta pesquisa, abordamos a perspectiva do ensino do português como Língua Adicional. Ainda neste capítulo, discutimos o conceito de Língua Materna, Segunda língua e Língua estrangeira, os conceitos também utilizados para o ensino da Língua Portuguesa a partir da realidade de cada falante. E como nossos participantes são guineenses, contextualizamos a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e discutimos o ensino da Língua Portuguesa. No quarto capítulo, descrevemos os caminhos desta pesquisa, caracterizando nosso estudo, contexto da sua realização, os participantes, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, também apresentamos a *Ação de extensão Português como Língua Adicional: curso de leitura e escrita acadêmica*.

No quinto capítulo, analisamos nossos dados. Nesse percurso, analisamos: a) os perfis linguísticos dos estudantes guineenses participantes desta pesquisa e suas relações com a escrita; b) a intervenção do estudante leitor no texto do estudante autor; c) como o estudante autor enxergou seu resumo expandido após a intervenção do estudante leitor; e d) a versão inicial e a versão final do resumo expandido. Além disso, discutimos as implicações pedagógicas dos resultados nesta pesquisa e, por fim, encerramos o capítulo com relato de experiência sobre a ação de extensão. No sexto capítulo, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

2 A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Considerando o objetivo desta dissertação, neste capítulo discutimos alguns conceitos fundamentais do Círculo de Bakhtin: a exotopia, o conceito principal deste trabalho, o dialogismo e a responsividade, que são também relevantes para a compreensão da abordagem da escrita adotada neste estudo e para a análise dos nossos dados a partir da perspectiva interativa da linguagem, a concepção de linguagem adotada pelo Círculo de Bakhtin. Além disso, abordamos a escrita como processo e a escrita acadêmica na base da abordagem interativa da linguagem, dialogando com a abordagem dos letramentos acadêmicos.

2.1 A concepção da linguagem como interação do círculo de Bakhtin

A concepção da linguagem do Círculo de Bakhtin considera a língua como um fenômeno histórico, concreto, ideológico e materializado pelos sujeitos reais, ou seja, o enunciado é resultado de um processo de interação pelo menos entre dois sujeitos localizados socialmente dentro de um determinado contexto. O interlocutor pode não ser um indivíduo físico concreto, pode ser compreendido como um personagem que pertence a um grupo social constituído (VOLOCHINOV, 2018). Neste sentido, nessa concepção de linguagem, não há sujeitos abstratos, porque a linguagem não é abstração, a comunicação só ocorre devido à existência de meio social concreto no qual engloba os interlocutores da interação discursiva.

A concepção de linguagem como interação, do Círculo de Bakhtin, toma o enunciado como unidade comunicativa para sua análise e não a oração, a unidade linguística, porque o enunciado provoca uma resposta enquanto a oração não requer uma resposta (...) “a oração carece de capacidade de determinar a resposta; ela ganha essa capacidade (ou melhor, familiarizar-se com ela) apenas no conjunto do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 278). Além disso, o enunciado como unidade significativa da interação possui um autor concreto:

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Podemos constatar que a oração é igual à palavra. Ambas não têm um autor, não pertencem a ninguém, são apenas unidade da língua, só expressam um posicionamento de um determinado sujeito quando adquirem o estatuto de um enunciado pleno em um ambiente concreto. É fundamental ressaltar que na concepção da linguagem do Círculo de Bakhtin, o

enunciado é compreendido como algo ideológico; isso significa que a língua não é apenas um instrumento de comunicação:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos - lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada. (BAKHTIN, 2003, p. 289-290).

Percebemos que o Círculo, além de considerar o léxico, o morfológico e o sintático, leva em consideração também ao extralinguístico, pois apenas a unidade linguística não é suficiente para a compreensão da linguagem.

Weedwood (2002), abordando duas formulações do pensamento filosófico linguístico: *subjetivismo idealista* ou *individualista*, *objetivismo abstrato* e a concepção de linguagem como a interação, esta última a concepção do Círculo de Bakhtin, afirmou que o dialogismo pode ser considerado como vocábulo chave na teoria de Bakhtin, uma vez que só haverá a língua a partir do processo de interação. A língua não é um fenômeno armazenado dentro da mente do falante e muito menos um instrumento abstrato que está acima dos contextos sociais. Neste sentido, a autora acrescenta que uma das grandes contribuições de Bakhtin para a linguística contemporânea é a crítica voltada ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*.

O *subjetivismo individualista* compreende a língua como uma *atividade mental*. Nessa concepção, o cérebro individual é o principal meio da construção da atividade linguística; assim, o uso da língua é feito a partir da criatividade do falante, visto que a língua é um instrumento que o falante utiliza para formular seu pensamento sobre algo no mundo (WEEDWOOD, 2002). Neste sentido, o subjetivismo individualista ou idealista compreende a língua como algo que serve apenas para a expressão. Volochinov (2018) identifica Wilhelm Humboldt e Vossler como os principais expoentes da perspectiva da linguagem caracterizada como subjetivismo idealista ou individualista.

De acordo com Weedwood (2002), os críticos à teoria gerativista chomskiana também colocam essa teoria na lista daquelas que compreendem a língua como uma *atividade mental*, porque essa teoria classifica a linguística como uma área da psicologia cognitiva; além disso, faz suas análises objetivando identificar um *falante ideal* e sem considerar o contexto histórico, sociológico do falante e faz investida na identificação da gramática universal, de mesmo jeito, sem se preocupar com as questões ideológicas e sociais nas relações entre os indivíduos (WEEDWOOD, 2002).

De acordo com Bakhtin (2003), Humboldt não desconsidera o aspecto comunicativo da linguagem, no entanto, só deu prioridade à função da língua como objeto de formulação do pensamento. Porque, segundo o autor, Humboldt afirma que “sem fazer nenhuma menção à necessidade de comunicação entre os homens, a língua seria uma condição indispensável do pensamento para o homem até mesmo na sua eterna solidão” (BAKHTIN, 2003, p. 270). Assim, entendemos que nesta primeira concepção da linguagem, a língua é compreendida como um instrumento que os falantes utilizam apenas para formular seus pensamentos e como um instrumento de comunicação. Por isso, Volochinov (2018) caracteriza o *subjetivismo idealista* ou *individualista* como uma abordagem da expressão que funciona a partir do interior para exterior e com mais ênfase no aspecto interior; além disso, *subjetivismo individualista* considera o enunciado na perspectiva monológica:

O que seria então o enunciado monológico do ponto de vista do subjetivismo individualista? – Como observamos, ele é um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante. A categoria da expressão é aquela categoria superior e geral à qual é reduzido o ato linguístico, isto é, o enunciado. (VOLOCHINOV, 2018, p. 202).

A partir dessa citação, fica evidente que para *subjetivismo individualista*, o enunciado é completamente individual, ele é resultado da criatividade mental do enunciador. Neste sentido, o locutor controla totalidade da palavra, porque ela é resultado da sua criatividade interna. No entanto, para Círculo de Bakhtin, a palavra não pertence, na sua totalidade, ao ouvinte:

Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLOCHINOV, 2018, p. 205).

A palavra pertence ao ouvinte e ao interlocutor no ponto de vista da sua propriedade, porque ela é produto da interação entre ambos, não obstante, no que diz respeito ao ato fisiológico da palavra. Porém, ela pertenceria apenas ao locutor, isto é, quando se considera somente sua materialização. Por exemplo, o romance *Dom Casmurro*, pertence a Machado do Assis, no ponto de vista da sua produção, uma vez que é o nome dele que está na capa do livro como seu autor. Em outras palavras, é ele quem assina a obra. Por outro lado, se pensarmos na perspectiva do Círculo de Bakhtin, que compreende a palavra como um signo, então objetiva-se compreendê-la no aspecto da propriedade, sua significação, sua ideologia, sua história e até as relações que ela estabelece entre os interlocutores. Neste sentido, Machado de

Assis não viveu isoladamente em uma ilha para escrever o romance Dom Casmurro. Pelo contrário, viveu em uma sociedade e em uma determinada época. Assim, ele fazia parte das relações sociais daquele período e escreveu mergulhado nelas. Dom Casmurro seria um elo numa corrente organizada de outros enunciados. Nas palavras de Bakhtin (2003),

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes –dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A partir dessa citação, podemos observar que a interação não ocorre apenas nos enunciados dos interlocutores. No entanto, seus enunciados também estão em interação constante com outros enunciados já produzidos anteriormente; por isso, a concepção da linguagem como interação compreende a língua como algo dialógico e ao mesmo tempo responsivo.

Também outra característica do *subjetivismo individualista*, segundo Volochinov (2018), é considerar o enunciado como algo homogêneo e visto como matéria-prima para fazer qualquer reflexão sobre a língua. Desse modo, desconsidera os aspectos culturais, históricos e ideológicos da língua, ou seja, desconsidera a língua como uma propriedade coletiva e que deve ser estudada levando em consideração o contexto concreto da interação discursiva. Para Bakhtin (2003) e Volochinov (2018), a língua é um ser vivo que nasce, vive e se desenvolve a partir de um contexto histórico concreto, a língua não é instrumento abstrato que emerge dentro do cérebro individual de cada falante. Até aqui, compreendemos que o *subjetivismo individualista* entende a língua como um instrumento que serve para a formulação do pensamento, ou seja, define a língua como um instrumento que serve para a expressão do pensamento.

Já na concepção da linguagem denominada de *objetivismo abstrato*, a língua é entendida como um sistema de regras que são possíveis de serem descritas. Agora a crítica de Bakhtin está voltada a Saussure e ao estruturalismo, o qual teve seu nascimento a partir da teorização sobre a língua do Saussure (WEEDWOOD, 2002). Para Saussure (1972), a língua é composta por uma parte social e outra parte individual; essas duas partes da língua se articulam, pois é difícil conceber uma parte sem levar em consideração a outra. No entanto, Saussure (1972) acredita que o lado social da língua, isto é, a língua (*langue*) é que deve ser objeto da linguística:

[A língua] trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de

indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 1972, p. 21).

Na visão saussuriana, a língua é um fenômeno abstrato que reside dentro do cérebro de um indivíduo ou dos indivíduos que residem numa mesma comunidade linguística. Neste sentido, a língua está acima dos seus falantes, também ela é um sistema delimitado e estruturado, por isso, ela pode ser investigada de maneira concreta. Nesta perspectiva, a concepção da língua de Saussure desconsidera as questões ideológicas, históricas e sociais nas práticas das interações discursivas.

Saussure (1972, p. 22) considera a língua como algo essencial e a fala como acessório e acidental, afirmando que “a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”. Nesse sentido, para Saussure, qualquer necessidade de estudar a língua deve ser apenas com o objetivo de classificação, isto é, investir na compreensão da estrutura ou do seu sistema, e não para entender o modo de seu funcionamento ou compreender as relações de poder que estão estabelecidas nas práticas linguísticas entre os indivíduos.

Bakhtin (2003) critica diretamente o esquema *o ouvinte e o entendedor*, apresentado pelo *objetivismo abstrato*. O autor considera que esse esquema é uma ficção linguística, pois é uma visão equivocada da língua como um processo complexo:

Até hoje ainda existem na linguística ficções como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 271).

É interessante observar que o autor vê essa perspectiva como simplista, pois não leva em consideração a complexidade da natureza ativa e responsiva da interação discursiva. O autor não rejeita essa divisão, falante e ouvinte; no entanto, afirma que essa divisão não representa a realidade no que se refere à comunicação discursiva, pois “não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondem a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva, eles se transformam em ficção científica” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

É necessário reforçar que essas duas concepções de linguagem, *objetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*, veem a língua como um fenômeno singular, isto é, não levam em consideração o outro sujeito, como parte da interação discursiva. Por isso, Bakhtin (2003) afirma que essas concepções colocam a língua somente na perspectiva do falante, desconsideram outros interlocutores, ou melhor, consideram somente o papel de compreender

a mensagem de maneira passiva. Desse modo, a língua só precisa do ouvinte e do objeto que tem para transmitir para outros (BAKHTIN, 2003).

Neste sentido, Volochinov (2018) propôs uma metodologia para o estudo da linguagem:

- 1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua linguística habitual. (VOLOCHINOV, 2018, p. 220).

Primeiramente, o estudo deve compreender que há uma relação entre o enunciado com a situação concreta que desencadeia sua produção. Em segundo lugar, é preciso compreender os efeitos que os enunciados desencadeiam nas relações sociais e também considerar as interações entre os enunciados. Por último, o analista deve observar de uma forma profunda as formas linguísticas dos enunciados. Desse modo, fica claro que o Círculo de Bakhtin não desconsidera o elemento linguístico, porém nessa perspectiva, o elemento linguístico é insuficiente para compreender as relações dialógicas, é necessário unir o linguístico e o extralinguístico.

Terminada a discussão sobre a concepção da linguagem que adotamos nesta dissertação, nas próximas seções iremos abordar o conceito de exotopia, principal conceito de análise deste trabalho, e como há relação entre os conceitos do Círculo de Bakhtin, ou seja, os conceitos do Círculo bakhtiniano são independentes e, ao mesmo tempo, dependentes uns dos outros. Neste sentido, discutimos os conceitos de dialogismo e de responsividade, com a finalidade de compreender a relação entre esses dois conceitos e o conceito de exotopia. Também discutimos a escrita como processo e encerramos com a discussão sobre a escrita acadêmica, tema desta dissertação.

2.2 A exotopia na visão dialógica do discurso

Uma pessoa não consegue ter uma percepção total em relação a si mesma; é a visão externa que contribui para sua percepção completa. Essa concepção é chamada de exotopia, tradução do francês *exotopie*, criada por Todorov em seu trabalho considerado pioneiro no que diz respeito à sistematização das ideias de Bakhtin para ocidente (AMORIM, 2010). Na obra *Estética de criação Verbal*, Bakhtin utilizou o conceito *excedente de visão* e na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, fala da *extralocalização*, lugar único em que uma pessoa está

localizada para observar outro exotopicamente. Esse lugar é único e só pode ser ocupado naquele determinado contexto e naquele momento discursivo pela mesma pessoa.

Para Amorim (2010), a exotopia e o cronotopo são dois conceitos de Bakhtin que se relacionam com o espaço e o tempo. A exotopia trata-se da questão da criação em geral, embora no princípio abordasse a criação estética e, posteriormente, passou a tratar das pesquisas das áreas das ciências humanas. Já o cronotopo está voltado para a abordagem do texto literário.

De acordo com Bakhtin (2003), quando uma pessoa observa o outro, que está situado no exterior em relação a quem observa; esses dois indivíduos não vivenciam de maneira efetiva os mesmos horizontes, porque o observador tem acesso aos elementos não acessíveis ao próprio olhar do sujeito observado:

[...] as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar- a cabeça, o rosto, e sua expressão-, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessas ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Essa citação demonstra que o observador e o observado refletem dois mundos diferentes; assim, cada um assume uma determinada posição. Essa diferença pode ser reduzida. Para isso, é necessário que haja olhar exotópico, com o intuito que dois horizontes possam completar-se entre si. O autor chama esse processo de *excedente de visão*. Conforme Bakhtin (2003, p. 21), o *excedente de visão* de uma pessoa em relação ao outro é limitado pela “singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo”, porque o lugar no qual o observador está situado naquele momento e naquele contexto é único. Dito de outro modo, o sujeito é único a partir do seu lugar, uma vez que ninguém poderá ocupar esta mesma posição para substituí-lo. Nesse sentido, a singularidade e a insubstituibilidade do sujeito estão relacionadas ao processo da construção do movimento exotópico.

Amorim (2010, p. 19) reforça essa questão, ao afirmar que “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define”. Assim, compreendemos que a exotopia estabelece uma problematização no que refere ao olhar do indivíduo sobre sua própria pessoa, ou melhor, a limitação do indivíduo sobre o conhecimento de si mesmo, o que leva à visão exterior de extrema importância para a compreensão de si.

Ainda, Amorim (2010, p. 11) afirma que “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. É fundamental observar que os dois sujeitos são localizados em lugares diferentes, não

têm a mesma experiência. Neste sentido, por mais que nosso olhar sobre outro seja algo óbvio, pode não ser entendido por nosso parceiro da interação, uma vez que sua experiência não pode ser desligada da sua ação no mundo. Furtado (2018) ressalta que a relação de tensão que a exotopia proporciona entre os participantes da interação não pode ser entendida de maneira negativa, porque é uma relação que se configura na perspectiva de cooperação na qual cada um amplia o modo de ver o mundo do outro. Sobre relação de tensão no processo exotópico, Bakhtin (2003, p. 22) fala da empatia:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

A exotopia deve levar em conta o conhecimento do outro; além disso, a interação com o outro, pois o conhecimento do outro pode ser fundamental para termos empatia com o outro. Um olhar exotópico sobre o outro não deve ser feito a partir do nosso lugar, sem nos colocarmos antes no lugar dele; ou seja, é relevante sermos sensíveis com o outro. Vale ressaltar que colocar-se no lugar do outro, conforme Bakhtin (2003), não é somente estar no lugar do outro; porém, é necessário vivenciar aquilo que ele vivencia, isto é, olhar o outro como ele é, com a finalidade de compreender sua situação. Isso significa que olhar exotópico não pode ignorar a alteridade com o outro.

Diante disso, Bakhtin fala da *compenetração*. Esta deve ocorrer em dois momentos: primeiramente, o observador deve se colocar no lugar do outro, vivenciar aquilo que o outro vivencia e conhecer, profundamente, essa pessoa; em um segundo momento, o observador deve retornar ao seu próprio lugar, pois é partir desse lugar que executará seu ato de colaboração com outro; por exemplo, ajudar, consolar essa pessoa ou contribuir para que o indivíduo observado exotopicamente tenha acesso à posição externa em relação a si mesmo.

Bakhtin afirma que se não houver o retorno, isso criará um processo *patológico*, isto é, quando o observador passa a vivenciar a dor de quem ele observa, como se fosse sua própria dor (BAKHTIN, 2003). Não deve ocorrer processo *patológico* no olhar exotópico, porque ele não leva à ampliação da visão do outro. Na verdade, o objetivo da exotopia é contribuir para que haja progresso do outro, ou melhor, para que ele tenha uma visão mais ampla em relação a si mesmo, a partir da intervenção do olhar de fora (BAKHTIN, 2003).

Até aqui, pudemos perceber que o conceito de exotopia envolve dois principais movimentos: ida e retorno. O sujeito contemplador deve se colocar no lugar do outro; em

seguida, regressar ao seu lugar, a partir desse lugar, e contribuir para a ampliação da visão do outro. Vale ressaltar que no conceito de exotopia, a empatia pode ser vista como a palavra-chave, porque o conceito de exotopia bakhtiniano não requer apenas uma mera observação. Pelo contrário, a exotopia é um conceito dialógico no qual a interação é obrigatória. Por isso, é fundamental a empatia neste processo. A partir dessa perspectiva, podemos fazer o seguinte questionamento: sem a empatia não pode ocorrer exotopia? Isto é, só há a exotopia quando o sujeito contemplador se coloca no lugar do outro com a finalidade compreendê-lo, retornar seu lugar e, a partir desse lugar, contribui para a ampliação da visão do outro.

Para responder a essa pergunta, podemos dizer de uma forma específica, que, sem a empatia não pode ocorrer a exotopia, a ampliação da visão do outro, porque sem a empatia não haverá a compreensão do outro, e sem a compreensão do outro, é difícil contribuir a partir de fora para sua ampliação de visão. A exotopia não é um conceito que suscita apenas a observação do outro, requer a interação e a compreensão do outro.

Por exemplo, imagine um estagiário observando um professor da Língua Portuguesa dando aula de uma maneira tradicional; isto é, sua aula é baseada nas nomenclaturas gramaticais e o ensino feito de uma forma descontextualizada. Talvez o estagiário julgue o professor como uma pessoa incompetente, sem saber o contexto da formação do docente e nem tampouco considerar a condição de trabalho desse profissional. Neste sentido, não teria como contribuir para ampliar a visão do docente, porque não sabe qual é problema do docente e o docente também não saberá se aquela forma que ele ensina não é uma maneira adequada para se ensinar uma determinada língua, devido à falta de interação. Em outras palavras, sem a interação, o docente não terá como adequar sua prática docente de acordo com a abordagem contextualizada do ensino da Língua Portuguesa; nesse caso específico, considerando-se que o estagiário teria essa visão.

Nesta perspectiva, a empatia é fundamental para o conceito de exotopia, pois a exotopia só pode funcionar a partir do diálogo. Esta cena, do romance *A última tragédia*, do escritor guineense, Abdulai Sila, mostra claramente a importância da empatia para o sucesso da exotopia. Nela, conversam o Régulo² do Quinhamel³ e chefe de Posto⁴ sobre o pagamento de imposto, ou melhor. O chefe de Posto queria saber se o Régulo pagava o imposto como outros povos não portugueses de Quinhamel:

² Líder máximo de uma comunidade que normalmente pertence a uma só etnia.

³ Capital de região de Biombo, norte de Guiné-Bissau, fica a 40 km de Bissau, capital de Guiné-Bissau.

⁴ Era um cargo que existia na administração colonial, pode equivaler hoje ao posto de administrador na Guiné-Bissau e ao prefeito, no Brasil.

- Ouvi dizer que vocês aqui não gostam de pagar o imposto a tempo e horas, é verdade?
- Quem é que falou isso?
- Não interessa quem disse. Responde à minha pergunta: pagam ou não pagam?
- Toda a gente paga?
- Tu também?
- Eu sou Régulo.
- E depois?
- Régulo não paga.
- Quem te garantiu isso?
- É costume.
- Está escrito nalguma lei que os régulos não são obrigados a pagar os impostos? Tens algum documento de isenção?
- Foi sempre assim.
- Mas vai deixar de ser.
- Por quê?
- Não tens que saber o porquê.
- Eu sou Régulo de Quinhamel. Por que pagar imposto de repente?
- Não te devo explicações, ora essa!
- Mas Régulo não costuma pagar.
- Agora vais-te acostumar (SILA, 1996, p. 70-71).

A discussão do Régulo de Quinhamel e o Chefe de Posto é sobre o pagamento do imposto. O Chefe de Posto perguntou ao Régulo se toda a população pagava o imposto, e o Régulo respondeu afirmativamente, ou seja, todo mundo paga. O Chefe do Posto perguntou se o Régulo também pagava, e a resposta do Régulo é a negativa, isto é, o Régulo não paga, isso era hábito, o Régulo não costuma pagar o imposto, porque os antigos Chefes de Posto isentavam o Régulo do pagamento de imposto. O Chefe do Posto não acha isso correto, pois para ele, toda a população tem que pagar, inclusive o Régulo.

Nesse diálogo, o Chefe de Posto não compreendeu o porquê de o Régulo não pagar o imposto, ou seja, não entendeu por que o Régulo era isentado do pagamento de imposto. Ele não compreendeu isso, porque não se colocou no lugar do Régulo. O Régulo não pagava o imposto devido ao cargo que ele ocupa naquela sociedade, neste sentido, os antigos Chefes do posto isentaram-no do pagamento do imposto. Assim, houve diálogo entre o poder local, representado pelo Régulo e o poder do invasor, representado pelo colonizador, ou seja, simbolicamente não pagamento do imposto significa que o Régulo era também um chefe em Quinhamel.

No entanto, o novo chefe do posto quer esvaziar o poder do Régulo, sobretudo seu prestígio em Quinhamel. Nesse sentido, de uma forma específica, não há a exotopia por parte do Chefe do Posto no diálogo entre o Régulo e o Chefe de Posto. Porque no movimento da exotopia é necessário que haja a contemplação, aproximação e retorno. O objetivo do chefe do posto é emudecer ou apagar a posição do Régulo. Nesta perspectiva, não há relação de cooperação, que é também relevante no processo do olhar exotópico.

Entretanto, de uma maneira mais abrangente há exotopia, pois o contexto da discussão contribuiu para ampliar a visão do Régulo, ou seja, o Régulo percebeu que ele não está fora do projeto de dominação colonial. Deste modo, o Régulo teve a posição externa ampliada em relação à colonização portuguesa. A partir desse momento, o Régulo pensou na possibilidade de expulsar o Chefe de Posto em Quinhamel:

(...) tinha que encontrar uma forma de se vingar daquela partida. Dois dias sem dormir, só a pensar na vergonha que era ele também ter que pagar imposto. O que é que pensaria então a população? Esse é que era o problema mais grande. O que é que iriam pensar as pessoas? Se todos tinham que lhe dar respeito era porque viam que o branco também lhe dava respeito. Não pagava imposto obrigatório e isso era prova de respeito. Ninguém podia discutir. Significava que mesmo o branco sabia que ele não era um indígena qualquer (SILA, 1996, 74).

O Régulo percebeu que, se não fizesse nada como a autoridade máxima local de Quinhamel, ele passaria uma vergonha, pois pagar imposto significava uma humilhação. O não pagamento do imposto demonstrava que ele era também respeitado pelo branco como chefe máximo da população local. Então, se pagasse o imposto de repente, perderia respeito por parte do povo de Quinhamel. Nesse sentido, entendeu que deveria fazer algo para expulsar o chefe do posto em Quinhamel.

Também podemos exemplificar a exotopia com o episódio do campeonato mundial de atletismo, realizado em Doha, Qatar, que aconteceu em 27 de setembro de 2019. Quando um atleta de Aruba, uma pequena ilha das Caraíbas, conseguiu terminar a prova de quinhentos metros agarrado por um atleta da Guiné-Bissau. O atleta de Aruba contraiu uma lesão muscular durante a prova; assim, a missão de terminar a prova parecia impossível. No entanto, graças à ajuda do outro, igualmente atleta adversário naquela prova, ele conseguiu chegar ao destino.

O atleta de Aruba, embora tivesse lesão muscular, queria terminar aquela prova. O atleta da Guiné-Bissau observando-o a partir de fora, devido à sua contemplação e sua aproximação, percebeu sua limitação de terminar a prova por causa da lesão muscular. Desse modo, ofereceu-lhe ajuda, levando-o pelo braço, até que ele completasse todo o percurso da corrida. A exotopia pode ser entendida nesta vertente da solidariedade dos outros interlocutores da interação. É por isso que Bakhtin (2003) fala da empatia com os outros. Antes de nosso olhar exotópico sobre o outro, devemos nos colocar no lugar dele, a fim de compreender o contexto dessa pessoa e, em seguida, colaborar com nossa visão de fora.

Até aqui, podemos observar que há um diálogo entre a exotopia com o termo *Ubuntu*, da filosofia africana, essência da filosofia africana (RAMOSE, 1999). Nesse caso, qualquer pensamento filosófico africano deve fundamentar nesse conceito, pois é necessário

levar em consideração a dimensão ética no ato filosófico. *Ubuntu* significa em Língua Portuguesa “eu sou porque nós somos” (SARAIVA, 2019, p. 94).

Esse conceito da filosofia ancestral africana demonstra a importância do outro no crescimento do eu, ou seja, o ser humano precisa da colaboração do outro, a fim de obter o progresso. Isso significa que *Ubuntu* traz uma reflexão sobre a limitação do indivíduo em relação a si mesmo. A exotopia também trata dessa tal limitação; no entanto, é preciso observar que tanto *Ubuntu* como exotopia não ignoram o individualismo do sujeito. Entretanto, ressaltam o papel fundamental do outro para que haja ampliação da visão do eu em relação a si mesmo. Ainda, podemos dizer que, para Ramose (1999), o conceito do *Ubuntu* demonstra que é importante considerar a dimensão ética, antes de um ato concreto. Isso também pode ser observado no conceito de exotopia, ou seja, antes do olhar exotópico, é relevante compreender o outro (BAKHTIN, 2003). Isso mostra que ambos os conceitos consideram a dimensão ética no ato do ser humano.

Amorim (2010, p. 98) aborda relação entre o pesquisador e o pesquisado com o intuito de exemplificar a exotopia “uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que conferem as múltiplas possibilidades de sentido”. Isso significa que o olhar exotópico de uma pessoa não deve apagar o olhar do outro. A exotopia requer que a originalidade, a autonomia de um indivíduo seja mantida no processo da exotopia. Neste sentido, o olhar exotópico deve ser feito com responsabilidade (BAKHTIN, 2010).

Deste modo, “o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se exigisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado” (AMORIM, 2010, p. 98). A autora ainda acrescenta que “o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM, 2010, p. 100). Assim, podemos entender que a exotopia tem como pano de fundo a cooperação entre os participantes. Essa cooperação não deve ser feita com finalidade do apagamento de vozes dos autores, cada participante deve ter sua autonomia garantida, tendo em vista que conforme traz essa autora, uma investigação não deve conduzir a uma união entre o discurso do pesquisador e do pesquisado.

Nessa perspectiva, o olhar exotópico de um estudante sobre texto do colega não deve ser realizado com a finalidade de apagamento da proposta do estudante autor do texto. No entanto, o estudante revisor deve levar em consideração a proposta do estudante autor e intervir com sua visão exterior para adequá-la ao gênero discursivo solicitado para a produção. Dessa

maneira, o olhar exotópico do estudante revisor deve enquadrar na perspectiva da complementaridade e não sobrepor à visão do autor do texto.

Isso significa dizer que o revisor deve mobilizar seu conhecimento sobre gênero discursivo, com o intuito de contribuir para melhorar a proposta do colega. Também a questão relacionada com as identidades dos participantes durante a interação deve ser levada em consideração, porque a exotopia não visa neutralizar as identidades de uma pessoa. Entretanto, pretende-se levar alguém a enxergar sua identidade a partir do olhar do outro.

Neste sentido, olhar exotópico visa complementar suposta limitação do autor do texto. Também ajudaria ao revisor a ter uma visão crítica sobre o gênero discursivo acadêmico. Essa questão foi observada no processo de movimento exotópico neste trabalho, observado no capítulo de análise. Os estudantes participantes deste estudo, embora, não estivessem ainda muita experiência no cenário acadêmico, procuram contribuir, a partir dos seus conhecimentos em relação ao discurso acadêmico e ao gênero discurso resumo expandido, para melhorar o texto, fazendo com que seu autor reflita sobre seu texto com a finalidade de responder à demanda discursiva foi solicitada.

É relevante ressaltar ainda que, Amorim (2010) chamou a atenção sobre a singularidade da exotopia. Segundo a autora, ela não diz respeito a dois sujeitos, mas também pode ocorrer a partir de uma pessoa para si mesmo “a criação estética de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma” (AMORIM, 2010, p. 102).

Essa questão foi observada nesta pesquisa: a exotopia também se manifesta na visão do autor do texto consigo mesmo, a partir da interação com o outro. Isso significa que uma pessoa pode ter um olhar de fora sobre sua própria pessoa. Porém, o contexto é fundamental para que o indivíduo consiga enxergar a si mesmo a partir do olhar de fora. Nesse sentido, o espaço é relevante no processo do olhar exotópico, isto é, o espaço presente, em que o sujeito está localizado, é fundamental para que ele tome uma posição exotopicamente em relação à sua localização anterior.

Minha experiência como africano fora da África exemplifica essa questão. Quando estava na Guiné-Bissau, minha identidade se limitava quase somente como guineense, identidade africana e negra não eram, praticamente, evidentes, embora sendo um negro, também nascido no continente africano. Contudo, só compreendi meu pertencimento como africano e negro, no Brasil, fora do contexto em que vivia anteriormente, porque já vi pessoas correndo de mim na rua e outros, quando me veem de repente, sobretudo em local isolado, se assustam.

E já fui abordado e revistado de uma forma absurda. Se eu fosse um branco, não seria enxergado daquela maneira e provavelmente não seria nem parado um dia por um policial, no Brasil⁵.

Então, a partir do outro e de outro contexto, entendi que, além de guineense, também sou africano e negro. Sobretudo, compreendi que minha cor de pele é uma linguagem que carregamos o tempo todo. Assim, ocorreu minha ampliação de visão no que tange à minha identidade.

É fundamental ressaltar que a exotopia tem uma relação com outros conceitos do Círculo de Bakhtin, como o dialogismo, a responsividade, o inacabamento, a alteridade e a responsabilidade etc. O dialogismo é o conceito chave da teoria dialógica do discurso; esse conceito relaciona diretamente com a exotopia, pois a base da exotopia é a interação entre os indivíduos. Neste sentido, não se pode compreender a exotopia sem se considerar o dialogismo. A responsividade relaciona-se com a exotopia, porque uma resposta sobre o discursivo do outro é um ato responsivo. Desse modo, a exotopia e a responsividade são imbricadas.

A exotopia se relaciona com o conceito de inacabamento, uma vez que o sujeito nunca é acabado, sempre é vivente e falante. Sendo assim, um olhar de fora não leva à conclusão, porque o enunciado é único. Isso quer dizer que olhar de uma pessoa em relação ao outro hoje, não será igual com olhar que ele terá amanhã sobre essa mesma pessoa. Podemos entender a exotopia como algo situado, ou seja, cada olhar exotópico deve levar em consideração o contexto da linguagem; também outros indivíduos podem também ter compreensões diferentes em relação ao sujeito, pois sujeito é heterogêneo, e não homogêneo (RENFREW, 2017).

⁵ Vários estudos acadêmicos reconhecem a existência do racismo no Brasil. Citando apenas alguns trabalhos, temos Silva (2020), Soares (2011); Avila (2010); Silva (2009), Santos (2007), Guimarães (2004). No entanto, o vice-presidente brasileiro, Ailton Mourão, em 2020, quando questionado sobre o assassinato de um homem negro que foi brutalmente espancado por dois seguranças em um supermercado Carrefour em Porta Alegre, Rio Grande de Sul, afirmou prontamente que não existe o racismo no Brasil. Segundo ele, isso é uma questão que a imprensa quer importar, para colocar no Brasil. Essa declaração negacionista sobre o racismo não contribui para o combate do racismo estrutural no Brasil. O racismo no Brasil é uma questão profunda, e precisa ser combatido e abordado com muito cuidado. O Estado brasileiro deve criar políticas públicas para combater o racismo. A declaração de Mourão pode ser consultada neste endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=0bDE6OEB8cQ>. Vale dizer que a declaração do vice-presidente brasileiro não é algo isolado, isso tem respaldo histórico. Por exemplo, Gilberto Freyre, no livro *Casa-grande e Senzala*, procura defender a tese da democracia racial no Brasil, ou seja, defende que o Brasil é um país cujo povo é resultado de Índio, Europeu e o Negro. Isso torna o Brasil uma nação democrática, em termos da raça. Também a partir da minha experiência no Brasil, percebi que há pessoas que questionam a política de cotas para o ingresso dos negros e das negras nas Universidades públicas brasileiras. Essa questão também demonstra claramente que muitos não reconhecem privilégio branco no Brasil, ou seja, não reconhecem que o negro e o branco historicamente e até hoje são tratados de formas diferentes no Brasil. Em outras palavras, o branco e o negro não partiram de um mesmo lugar, o branco partiu à frente do negro. Nesse sentido, a política de cotas é a forma de criar equilíbrio na sociedade brasileira. Enfim, a política de cota é a justiça social, e não um benefício a favor dos negros no Brasil.

No que tange à alteridade, a exotopia tem relação com esse conceito, a partir da concepção de empatia postulada por Bakhtin, isto é, um olhar de fora sobre outro não deve ocorrer sem a compreensão do outro, é preciso a sensibilidade com o outro, antes da intervenção de fora sobre ele a fim de contribuir para ampliar sua visão. Por fim, olhar exotópico tem que ser responsável, como ressalta Bakhtin (2010):

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Podemos compreender que há uma relação entre a exotopia e a responsabilidade, pois um olhar exotópico perante uma pessoa deve ser um ato feito com a responsabilidade. Isso quer dizer que olhar exotópico tem que ser ético. Há alguns estudos que já trabalharam com o conceito de exotopia (MORAES, 2016; FURTADO, 2018; QUEIROZ, 2015; JUNIOR MAGALHÃES, 2010).

Moraes (2016) investigou a manifestação da exotopia e da responsividade durante o processo da escrita e da reescrita, utilizando os textos em ambiente escolar, dando ênfase na fase de revisão textual. Constatamos, a partir desse estudo, a importância da participação do outro no processo da escrita; o papel do outro, neste processo, visa levar ao autor do texto a refletir e procurar solução que possa contribuir para acabamento da proposta do seu texto.

Por sua vez, Furtado (2018), baseado no modo interativo da produção textual, analisou o modo de participação de outro na atividade da negociação de sentidos no ambiente da escrita escolar, utilizando o método da aprendizagem cooperativa. Essa pesquisa demonstra a relevância da interação no processo de produção baseado no método de aprendizagem cooperativa. As pesquisas de Moraes (2016) e de Furtado (2018) se aproximam com nossa pesquisa, uma vez que todas são ancoradas na teoria dialógica do discurso; porém, a diferença está no contexto e nos participantes da pesquisa. Moraes (2016) e Furtado (2018) trabalharam no contexto do Ensino Médio, adotaram a perspectiva da Língua Materna e esta pesquisa é voltada para o contexto do ensino superior, assumindo uma abordagem de Língua Adicional, uma vez que participantes desta pesquisa são falantes de Português como Língua Adicional.

Já Queiroz (2015) analisou como a revista *Veja* utiliza seu lugar exotópico no que refere à alteridade protestante nas entonações proferidas a partir do material verbo-visual nas capas da revista. Para cumprir esse objetivo, a autora coletou seis (6) capas da revista *Veja* como *corpus* para análise. A autora percebeu-se que a *Veja* utilizou sua posição exotópica para construir uma imagem homogênea dos evangélicos no Brasil, proferindo sarcasmo, preconceito

e a diminuição do grupo evangélico, assim, tentando persuadir seus consumidores contra a comunidade protestante do Brasil.

Junior Magalhães (2010), cuja pesquisa está voltada para o campo dos Estudos Literários, analisou o funcionamento do conceito de exotopia no romance *O filho eterno*, escrito por Cristóvão Tezza, publicado em 2007. Vale mencionar que o autor ainda fez um apanhado geral do conceito de exotopia em outros livros de Tezza, por exemplo, *o Fotógrafo*, *Em breve espaço entre a cor e a sombra*, *Uma noite em Curitiba* e *O fantasma da infância*. Em sua pesquisa, o autor abordou o conceito da exotopia de uma forma mais abrangente.

A partir desses trabalhos, compreendemos que a exotopia é um conceito que pode ser utilizado para estudar desde uma obra literária até para conduzir o processo de produção textual do Ensino Básico com os estudantes falantes da Língua Materna e da Língua Adicional, bem como no contexto do ensino superior, com estudantes falantes da Primeira Língua e da Língua Adicional. Na próxima seção, discutimos a relação da exotopia com o conceito de dialogismo, cuja discussão foi introduzida nesta seção. Esse conceito é fundamental para a realização da exotopia.

2.3 O conceito do dialogismo do círculo de Bakhtin

Esta seção visa abordar o conceito de dialogismo, com o intuito de compreender a relação entre ele e a exotopia. Na concepção do Círculo de Bakhtin, todo o enunciado é dialógico, isto é, nenhuma interação discursiva nasce do nada. Nessa concepção de linguagem, a exotopia pode ser vista como uma exemplificação concreta do dialogismo, uma vez que a exotopia é um conceito que lida com sujeitos concretos. Além disso, a interação é fundamental para que haja olhar exotópico. Neste sentido, o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem relaciona diretamente com a exotopia.

Na introdução do livro *A construção da enunciação e outros ensaios*, coletânea de ensaios escritos em diferentes momentos por Volochinov, Geraldi (2013) afirma que o conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin é fundamental para o entendimento do sujeito do Círculo. No Círculo, o enunciado é uma construção social a partir da linguagem. Assim, não se pode separar o comportamento exterior e interior do sujeito, pois ambos são relacionados. O enunciador do Círculo bakhtiniano não existe, a priori, sem ter contato com o universo da linguagem, uma vez que é na linguagem, por meio do enunciado, que o sujeito dialoga com outros sujeitos. Nesse sentido, o dialogismo não é um fenômeno externo à linguagem, pois o dialogismo é a linguagem e, por sua vez, a linguagem é o dialogismo, ambos são imbricados,

não há como separá-los. Desse modo, o locutor bakhtiniano é dialógico, porque ele é um sujeito social.

O próprio Volochinov (2013) afirma que atitude do ser humano não deve ser explicada apenas por problema biológico:

(...) não existem sequer problemas especificamente biológicos que possam ser resolvidos por inteiro sem se considerar com precisão a situação social do organismo individual que estuda. Nem em biologia nem nas outras ciências se poderia- como se fez até agora –levar em conta unicamente a maturação biológica do indivíduo. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 30).

O indivíduo está inserido dentro de uma sociedade, em um contexto sócio-histórico. Nesse sentido, ele não pode ser interpretado fora desse contexto. Isso significa que o olhar exotópico de uma pessoa sobre o outro não deve ser feito sem considerar seu contexto. Nessa perspectiva, a exotopia é um conceito analítico, ou seja, antes do olhar exotópico sobre outro, é preciso fazer uma análise prévia, pois sem a compreensão do outro, nosso olhar exotópico pode estar deslocado. Por outro lado, compreende-se que o dialogismo demonstra a questão social e histórica da linguagem. Em uma interação discursiva, os enunciados já proferidos são retomados e contextualizados em novas interações. Nesta citação, percebe-se que o enunciado é um fenômeno coletivo, e não apenas do locutor:

Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLOCHINOV, 2018, p. 205).

A palavra marca a expressão de um indivíduo em relação ao outro. Também, é a partir da palavra que uma pessoa pode definir seu lugar em relação ao outro, quando se fala em um contexto mais abrangente a palavra marca uma relação coletiva. A palavra é uma vara na qual o locutor segura em uma extremidade e o interlocutor segura no outro. Nessa perspectiva, ela pertence ao locutor e ao interlocutor. Vale ressaltar que autor está referindo à palavra como sinônimo do enunciado, a teoria bakhtiniana não analisa a palavra, pois a palavra não possui autor e nem contexto concreto, o enunciado possui sujeitos; além disso, há autores concretos e inseridos em um contexto concreto. Esta citação clarifica questão de a palavra ser tratada como sinônimo do enunciado na teoria dialógica do discurso:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 293).

A palavra pertence à língua, e não a qualquer indivíduo. Ela somente adquire uma expressão quando funciona como enunciado, em determinado contexto. O enunciado é uma propriedade social, pois ele é resultado da interação social.

Volochinov (2013) fala sobre a orientação social do enunciado. Para autor, o enunciado parte de alguém e é dirigido para alguém. Essa situação leva o enunciado a ser interpretado de uma maneira em um contexto e de maneira diferente em outro contexto concreto. Isso mostra a importância do contexto para a compreensão do dialogismo. Por isso, de acordo com Bakhtin (2003, 2016), é o enunciado que deve ser analisado, pois enunciado tem história, um contexto determinado, um sujeito próprio. Nesse sentido, o enunciado não pode ser analisado fora do contexto.

Faraco (2009) afirma que o Círculo de Bakhtin não estuda o diálogo como uma forma de composição de um conto, por exemplo, ou de um texto dramático para compreender, especificamente, como se dá alternância das falas dos personagens, ou diálogo entre duas pessoas face a face. Esses tipos de diálogos não interessam os membros do Círculo de Bakhtin, porque eles não se preocupam como ocorre alternância dos turnos das personagens em uma interação discursiva. Entretanto, pretendem compreender as relações dialógicas que seus discursos estabelecem durante a interação. Essa questão fica evidente nesta citação: “o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLOCHINOV, 2018, p. 219). Desse modo, o diálogo é visto do ponto de vista das relações entre os enunciados.

É necessário sublinhar que, para Faraco (2009), o diálogo face a face até pode interessar ao Círculo de Bakhtin; porém, não na sua forma composicional, porque nesse diálogo, o Círculo não se ocupa em entender a forma de constituição do diálogo em si. No entanto, preocupa-se “com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significativas do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61). Nesse sentido, podemos entender que conceito do dialogismo compreende que os sujeitos, a usarem a linguagem, estabelecem diálogos com outros enunciados já produzidos anteriormente, e como esses enunciados, podem desencadear outros enunciados, posteriormente. Nessa perspectiva, o falante é um “respondente”:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios- com os quais o seu enunciado entra nessas ou

naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2003, p. 272).

O locutor não é o primeiro indivíduo a utilizar a linguagem; nosso mundo já estava cercado dos enunciados produzidos. Diante disso, a comunicação não requer apenas o sistema linguístico, pois o enunciado novo dialoga com os enunciados antecedentes. Por isso, Bakhtin (2016, p. 61) defende que o interlocutor não é Adão Bíblico, um sujeito que se relaciona apenas “com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”. O sujeito da linguagem da perspectiva bakhtiniana é uma pessoa da relação dialógica na qual o enunciado concreto é fundamental para sua instauração.

Explicando o conceito, Fiorin (2016) apresenta três conceitos do dialogismo: *dialogismo como princípio constitutivo da linguagem*, *dialogismo estreito* e, por último, *dialogismo como princípio constitutivo do sujeito*.

O *dialogismo como princípio constitutivo da linguagem* não se mostra de maneira explícita em um discurso; contudo, pode ser recuperado a partir da inferência e do conhecimento prévio de quem está interpretando o discurso, porque o dialogismo representa a manifestação da linguagem humana. Para Fiorin (2016, p. 24), “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes”. Nessa concepção, todo enunciado é dialógico, porque o dialogismo é princípio constitutivo da linguagem, ou seja, não há enunciado sem dialogismo; deste modo, a linguagem é dialogismo, e vice-versa.

Podemos exemplificar esse primeiro conceito do dialogismo com trecho do artigo de opinião, escrito por Javier Sampedro, publicado no jornal *El País-Brasil*⁶, “não curem a homossexualidade: comportamentos homossexuais já foram demonstrados em 1.500 espécies animais, abrangendo toda a distribuição geográfica e taxonômica”. Quando o autor diz para não curar a homossexualidade, está negando que homossexualismo não é uma doença. Nesse sentido, não há cabimento curá-lo; e assumindo esse posicionamento, ele está dialogando, diretamente, com outro enunciado que afirma que a homossexualidade é uma doença, sendo uma doença, deve ser curado.

A nosso ver, se o enunciado “homossexualidade é uma doença” não tivesse existido, ou seja, se Javier Sampedro não tivesse percebido a partir do olhar exotópico que há pessoas que consideram homossexualismo como uma doença, não faria sentido nenhum

⁶ Artigo de opinião. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/20/opinion/1574268953_725928.html. Acesso em 20 de março de 2020. Artigo de opinião El país.

escrever um artigo de opinião para negar que homossexualidade não é uma doença e que, por isso mesmo, não deve haver a tentativa de curá-la.

Nessa perspectiva, fica evidente que Javier Sampedro escreveu seu artigo de opinião com o propósito de refutar o enunciado anterior, “o homossexualismo é uma doença”. A partir dessa tese, trouxe enunciado novo, “o homossexualismo não é uma doença”, para questionar e derrubar o enunciado anterior. Então, nesse artigo de opinião, há duas vozes sociais que dialogam entre si. Essas vozes assumem pontos de vista diferentes, ou seja, não compartilham uma mesma ideologia em relação a um tema social. Nesse sentido, podemos dizer que cada temática social tende a ser abordada por múltiplas vozes sociais, ou pelo menos duas vozes sociais, em um enunciado (FIORIN, 2016). A imagem a seguir também exemplifica o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem:

Imagem 1 - Exemplo do dialogismo.



Fonte: Disponível em <https://www.google.com/search?q=Imagem+sobre+igualdade+de+genero+&tbm=isch&ved=2ahUKEwi1o9KGmf3vAhXTM7kGHdNMBLcQ2-cCegQIABAA&oq=Imagem+sobre+ig>. Acesso em: 15 jan. 2020

Essa imagem é uma balança representada em formato de sinal de cruz. À esquerda, está representada a imagem de uma mulher, e à direita, a imagem de um homem. Dois lados da balança estão com a mesma inclinação; isso significa que a mulher, como homem, está representada de maneira igual na balança, e também em toda parte da balança está escrito *Gender Equality*, em língua inglesa, que traduzido em Língua Portuguesa significa *Igualdade de Gênero*. Representar a mulher e o homem com peso igual na imagem pode ser classificado com um desejo que o autor da imagem almeja para a nossa sociedade. No entanto, por meio do nosso conhecimento prévio, sabemos que isso não acontece, na realidade.

A partir dessa perspectiva, a imagem pretende mostrar a necessidade de a mulher e o homem terem o mesmo direito, socialmente. Assim, a imagem foi produzida no contexto de luta contra a desigualdade de gênero em nossa sociedade. Se o homem não tivesse mais privilégios na sociedade em relação à mulher, ou melhor, se o homem e a mulher tivessem os

mesmos direitos, socialmente, a imagem não teria sentido, porque não faria sentido reivindicar a igualdade do gênero, se não houvesse desigualdade de gênero. Nesse sentido, na imagem, pode-se observar dois enunciados que estão em diálogo: *a desigualdade do gênero* e *a igualdade do gênero*.

Sem o primeiro enunciado, ninguém compreenderia o segundo. Sobral (2012, p. 25) reforça essa questão quando ressalta que “todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido”. Desse modo, compreendemos que, se o enunciado não fosse dialógico, não seria compreendido, pois ele somente pode ser interpretado a partir do enunciado anterior, ou seja, aquele que resulta na sua criação.

Segundo o conceito do dialogismo, o *dialogismo estreito* se mostra, explicitamente, no enunciado, a partir dos mecanismos de linguagem, por exemplo, nas citações direta e indireta. Fiorin (2016, p. 32) afirma que “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado”. Nesse caso, o dialogismo é localizado a partir da forma composicional do enunciado, isto é, por meio da parte física do enunciado. É relevante dizer que, embora que esse segundo conceito do dialogismo se mostre no fio condutor do discurso, também para compreendê-lo é preciso o conhecimento prévio de contexto da sua produção, porque é necessário saber quais são as vozes com as quais o enunciador está dialogando no seu enunciado e qual é o contexto que está por detrás, entre as vozes que enunciador evoca no seu discurso.

Vamos exemplificar esse segundo conceito do dialogismo com o artigo de opinião escrito por Chade (2019), para se posicionar sobre o assassinato do Qasem Soleimani, o general do Irã, tambublicado no jornal *El País-Brasil*⁷. O general iraniano foi assassinado por uma ofensiva americana em 3 de janeiro de 2020, em Bagdá, Iraque. No artigo de opinião, o autor faz a incorporação, explicitamente, de outras vozes no seu texto; por exemplo, faz uma referência ao governo americano, como podemos constatar a seguir: “a decisão de esnober as regras da civilização não foi um ato isolado. Ao longo de meses, o governo americano vem proliferando sanções unilaterais cada vez mais duras contra inimigos, algo ilegal”. Nessa citação, podemos identificar o posicionamento do governo americano, isto é, a decisão de sancionar seus adversários. O articulista considera as sanções do governo americano como uma atitude ilegal. Assim, Chade (2019) trouxe a justificativa do governo americano em relação à sanção dos seus inimigos a fim de refutar esta justificativa:

⁷ Artigo de opinião disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-07/sob-a-bandeira-do-patriotismo-trump-conduz-mundo-para-lei-da-selva.html>. Acesso em/.15 jan. 2020. Artigo de opinião El país.

O argumento é o de que tais governos estariam sofrendo uma resposta pelo abuso aos direitos humanos ou por reprimir suas populações. Mas a explicação explícita sua incoerência quando a mesma sanção não é aplicada contra ditaduras que, apesar de tão sangrentas como as demais, são consideradas como aliadas dos americanos. (CHADE, 2019).

O autor trouxe o argumento do governo americano, ou seja, a justificativa desse governo sobre ofensiva contra seus inimigos, para refutar essa justificativa, uma vez que, quando os países aliados da América fazem as mesmas ações, o governo norte americano não age contra esses países. Isso significa que o autor está nos dizendo que Qasem Soleimani não foi assassinado por ser um terrorista, porque, se fosse cidadão do Israel, por exemplo, um país aliado da América, por mais que violasse os direitos humanos, ele não seria assassinado pelo governo americano.

Nesse sentido, o autor refuta o enunciado que diz que Soleimani foi assassinado por ser um terrorista. Nessa perspectiva, o assassinato dele é algo justificável, ou melhor, é legítimo, pois ele está pondo vida das outras pessoas em causa. Em seguida, o autor trouxe o enunciado novo: o assassinato do general do Irã é devido à hegemonia que a América pretende manter no mundo, e não por ele ser um terrorista, a tese defendida pelo governo norte americano. O projeto de dizer do artigo de opinião está assentado no diálogo entre esses dois enunciados.

E, por último, o *dialogismo como princípio de constituição do sujeito*, este conceito do dialogismo faz oposição ao conceito de sujeito assujeitado, pois leva em consideração a perspectiva individual do sujeito e a perspectiva social. De acordo com Fiorin, o sujeito do Círculo de Bakhtin não é totalmente assujeitado em relação ao discurso na sociedade em que está localizado:

O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. (FIORIN, 2016, p. 28).

O sujeito é composto por um lado individual e outro lado social. Neste sentido, o comportamento de um sujeito não pode ser explicado apenas por meio da sua atitude individual, e nem pelo componente social, porque os aspectos individual e social do ser humano são indissociáveis, são inseparáveis. O autor acrescenta:

No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no 'simpósio universal' ocorre na 'interação viva das vozes sociais'. Nesse 'simpósio universal', cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2016, p. 28).

É interessante observar que na perspectiva dialógica do discurso, o sujeito é uma construção a partir da linguagem, e nessa construção há diálogo entre a perspectiva individual e a social. Como exemplificação, imagine uma sociedade machista. Todos os homens dessa sociedade têm potencialidade de serem machistas. No entanto, todos os homens dessa sociedade não serão machistas, porque eles participam nas relações dialógicas diferentes. Nesse sentido, podem não ter o mesmo comportamento no que diz respeito a um problema social.

E, mesmo se participassem das mesmas relações dialógicas, seus comportamentos tenderiam a ser diferentes, uma vez que suas respostas, nessas mesmas relações, vão diferenciar-se; nesta perspectiva, suas ações serão também diferentes. Desse modo, o sujeito do Círculo de Bakhtin é ao mesmo tempo individual e, de outro lado, social (VOLOCHINOV, 2013). Ele é um sujeito da relação social. Desse modo, ele não deve ser analisado sem levar em consideração a situação concreta da produção da linguagem (VOLOCHINOV, 2013; BAKHTIN, 2003). Na base disso, neste trabalho, nossa preocupação não é voltada apenas aos textos escritos pelos estudantes guineenses. Também consideramos a história desses estudantes em relação à escrita. Essa questão pode ser observada na primeira seção e na segunda do capítulo de análise. Na próxima seção, abordamos o conceito de responsividade, outro conceito de Círculo de Bakhtin que, a nosso ver, tem uma relação direta com a exotopia, como já foi mencionado na seção anterior.

2.4 O conceito de responsividade do Círculo de Bakhtin

A responsividade é outro conceito do Círculo de Bakhtin que está relacionado, diretamente, com a concepção da linguagem desse Círculo; isto é, a linguagem como interação. Essa concepção, como já foi mencionado, vai contra a concepção da linguagem como instrumento de comunicação e de linguagem como instrumento de formulação do pensamento que dão ao locutor toda a centralidade do ato linguístico, e cabe ao interlocutor apenas o papel de absorver a mensagem do locutor, de maneira passiva. Diante disso, a nosso ver, o olhar exotópico nasce a partir de um processo responsivo da interação discursiva. Sem o ato responsivo da linguagem, não pode ocorrer a exotopia, porque a ampliação da visão de outro apenas pode se concretizar a partir da compreensão do outro, na sequência à resposta do outro. Nesse sentido, a exotopia e a responsividade são intrincados.

Para Bakhtin (2003), o ouvinte não recebe passivamente a mensagem do falante, mas ele assume uma posição responsiva em relação à mensagem:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A partir dessa citação, podemos observar a importância do ouvinte no ato da comunicação discursiva. O ouvinte não ocupa papel secundário, é membro integrante da interação, exercendo papel ativo no processo da comunicação, podendo discordar ou concordar com o falante. Neste sentido, a responsividade seria uma manifestação da linguagem, ou seja, a responsividade é um fenômeno constitutivo da linguagem. O próprio Bakhtin afirma que todo o enunciado linguístico suscita uma resposta ativamente, embora isso seja relativo, isto é, o ato responsivo da linguagem comporta um grau diverso, a depender do contexto da interação.

Nesta perspectiva, Bakhtin (2003) ressalta que a resposta a um enunciado nem sempre ocorre de uma maneira imediata. Por exemplo, para o teórico russo, a ordem militar pode-se realizar na mesma instante que for proferida, já que é uma ordem que requer sempre a execução imediata, diferentemente dos gêneros líricos, que suscitam uma resposta retardada, podem ser respondidas mais cedo ou mais tarde, a partir dos discursos posteriores ou por meio da ação dos comportamentos dos ouvintes. Também, Bakhtin inclui os gêneros da complexidade cultural como que levam a uma resposta retardada, de modo que podemos citar a dissertação e a tese como exemplo.

Bakhtin (2003, p. 272) ressalta que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Podemos perceber que responsividade é constitutiva da linguagem, pois qualquer enunciado da linguagem é uma resposta a outros enunciados produzidos anteriormente. Também suscitará outros enunciados posteriormente; por exemplo, um livro pode ser escrito para analisar racismo, após sua publicação, o livro pode resultar em várias resenhas críticas, resumos e fichamentos. Este cartum de autoria de angolano Sérgio Piçarra, que faz crítica à prática de desvalorização da cultura e identidade africana, representa de uma forma evidente o conceito da responsividade:

Imagem 2 - Exemplo de responsividade⁸.



Fonte: Sérgio Piçarra (2018)

O dia 25 de Maio é celebrado como Dia mundial da África. Neste dia, a maioria dos africanos costuma se vestir de uma forma tipicamente africana. Conforme Langa (2020), de 22 a 25 de maio de 1963, países africanos já “independentes”⁹ reuniram-se em Addis Abeba, Etiópia e criaram OUA (Organização de Unidade Africana), com o propósito de contribuir para que outros países africanos que estavam ainda sob domínio colonial possam se libertar da invasão ocidental. A partir de 12 de julho de 2002, OUA passou a ser denominada de UA (União Africana), com sua sede em Addis Abeba, capital da Etiópia. Conforme Brasil¹⁰ (2021), em 1972, as Organizações das Nações Unidas (ONU) instituíram o Dia 25 de Maio como dia mundial da África. No cartum, constatamos que o homem representado está comemorando o Dia da África. Ele vestiu com um traje tipicamente africano, saiu para exaltar a cultura africana, quando voltou para a casa proferiu esta sentença “Fatita, cheguei! Prepara já o meu traje europeu. O dia de África já passou!”. Isso mostra que ele só se preocupa com a cultura africana apenas no Dia da África. Então, o cartum faz uma crítica sobre o comportamento dos africanos que resumem a exaltação da cultura africana só ao Dia 25 de Maio.

O cartunista, a partir do olhar exotópico, percebeu que muitos africanos só dão importância à cultura africana no dia 25 de maio. Porém, para ele, o orgulho de ser africano deve ser uma prática diariamente, e não somente no Dia da África. O cartum só pode ser compreendido a partir deste contexto, isto é, de resumir a celebração da cultura africana somente ao Dia da África. Em outras palavras, se fosse hábito exaltar a cultura africana

⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/sergio.picarra>. Acesso em 15 de janeiro de 2020. Sérgio Piçarra publica na sua página do facebook quase semanalmente cartuns de sua autoria.

⁹ É necessário ressaltar que a palavra “independência” está com aspas neste trabalho devido a um posicionamento político, porque os ocidentais invadiram o continente africano; antes dessa invasão, havia os homens e as mulheres que viviam na África de uma forma independente e livremente, realizando suas práticas culturais sem impedimento de ninguém. Neste sentido, não se pode concordar com uso da palavra “independência” para referir o fim de invasão ocidental em África, porque essa concordância significa negação da liberdade que nossos antepassados desfrutavam antes da chegada dos invasores ocidentais.

¹⁰ Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?p=42059>. Acesso em 14 de abril de 2021.

diariamente, ou melhor, se o cartunista, a partir de um olhar exotópico, tivesse percebido que a exaltação da cultura africana era algo recorrente, ele não produziria o cartum, pois não faria sentido. A foto a seguir é outro exemplo da perspectiva da linguagem como um ato responsivo:

Foto 1 - Exemplo de responsividade



Fonte: Disponível em <https://www.google.com/search?q=imagem+sobre+igualdade+de+ra%C3%A7a+&tbm=isch&ved=2ahUKEwiOy9ibmf3vAhUUM7kGHQOVDdYQ2-cCegQIABAA&oq=imagem+sobre+igua>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

Esta foto nasce em um contexto da sensibilização contra o racismo. Ninguém deve ser discriminado devido à sua cor de pele. Neste sentido, o negro e o branco devem se unir, para o fim da discriminação racial. Isso significa que, a partir da foto, compreende-se que há racismo na sociedade. Em outras palavras, o negro sofre o racismo devido à sua cor de pele. Imagine se vivêssemos em uma sociedade na qual o negro e o branco estivessem mesma igualdade. Nesse contexto, essa fotografia seria inútil, ou seja, não seria compreendida por ninguém socialmente. Deste modo, essa fotografia apenas pode ocorrer em uma sociedade que reflete episódios raciais.

No dia 25 de maio de 2020, ocorreu o assassinato do jovem negro George Floyd, em Minneapolis, Estados Unidos de América. Floyd sofreu estrangulamento por um policial branco, que ajoelhou sobre o pescoço dele por mais de nove minutos, enquanto outros policiais também brancos assistiam àquele ato desumano contra o jovem, que naquele momento não conseguia mais respirar, sem fazer nada para socorrê-lo. Floyd sofreu tudo isso com a justificativa que ele teria tentado fazer compras em um supermercado com uma nota falsa de vinte dólares americanos.

Esse acontecimento desencadeou uma onda de protestos quase no mundo todo, sobre o racismo. O assassinato do Floyd é um enunciado concreto que provocou onda de manifestação antirracista. Nesse caso, se não houvesse o racismo, não haveria a manifestação

antirracista, porque o segundo enunciado apenas pode ocorrer a partir da existência do primeiro enunciado.

Imagine se alguém propuser esta questão em um debate: “há racismo na sociedade americana?”. Quem acompanha a realidade do negro nos Estados Unidos pode se surpreender com essa pergunta, pode achar a questão estranha, pois a pergunta não faz sentido naquele contexto em que foi feita, uma vez que, sempre ocorreu manifestação antirracista nos Estados Unidos da América. Por exemplo, na segunda metade do século XX, Martin Luther King JR liderou várias lutas contra o racismo na América. Isso demonstra a existência do racismo na América. Se não houvesse o racismo, ninguém manifestaria contra o racismo. Neste sentido, a pergunta é descabida para o contexto americano, visto que o racismo, na sociedade americana, não é algo interpretativo, pelo contrário, é um fenômeno literal. Então, o assassinato de Floyd mostra racismo na sociedade americana e a onda de manifestação em nível mundial caminha nessa direção, ou seja, é outro exemplo do racismo na sociedade americana e no mundo, de modo geral. O exemplo a seguir talvez seja mais interessante, em relação aos exemplos anteriores, para discutir a responsividade na teoria dialógica do discurso.

Imagem 3 - Exemplo de responsividade¹¹.



Fonte: Autor desconhecido

Como podemos constatar, a imagem representa uma mulher agredindo um homem, embaixo está escrito na língua Bissau-guineense (crioulo da Guiné-Bissau) “homi ika tambur: nô kanssa dja” (“homem não é um tambor: já cansamos”). Um guineense sensato que visse essa representação, ficaria surpreendido. Como foi notório, nas redes sociais, a imagem causou uma indignação nas mulheres, e não só. Ela foi interpretada como desvalorização da luta feminina e a negação da existência do machismo na sociedade guineense, pois ela não tem vinculação com

¹¹ Esta imagem viralizou nas redes sociais no ano passado, em 2020. Houve várias críticas sobre essa imagem nas redes sociais, inclusive eu, fiz uma publicação na minha página no facebook denunciando a ideologia negacionista de que o suposto autor de imagem quer vender a sociedade guineense.

a realidade social do país. Também podemos afirmar que a imagem é carregada de ideologia machista, com a intenção de deslegitimar a luta feminina ou ironizar a campanha das mulheres. Ou seja, o autor dessa imagem utilizou seu olhar exotópico para deslegitimar ou fazer sarcasmo com a luta feminina na Guiné-Bissau.

A partir da minha experiência como guineense, é possível afirmar que as mulheres não praticam violência na Guiné-Bissau contra os homens, até ao ponto de isto virar uma campanha de sensibilização. No entanto, se fosse um homem agredindo uma mulher, isto não seria estranho, uma vez que a imagem reflete um contexto social, ou melhor, o enunciado representado está dialogando ou respondendo a outro enunciado na sociedade, isto é, violência dos homens contra as mulheres. Nesse sentido, como essa representação pode ser compreendida, visto que ela está fora do contexto guineense? Partindo da perspectiva de que um enunciado pode apenas ser compreendido se está dialogando ou está respondendo outro enunciado anterior. Nesse sentido, é preciso compreender o contexto da sua produção.

Essa imagem veio à tona no meio da campanha lançada em 2020, pelas meninas ativistas guineenses, denominada “mindjer i ka tambur”¹² (“mulher não é tambor”), para protestar contra a crescente violência contra as mulheres na sociedade guineense, sobretudo no período de confinamento da Covid-19. Nesse sentido, a imagem é uma resposta e um diálogo com a campanha das mulheres. No entanto, é uma imagem infeliz, porque não tem uma relação com o contexto sociocultural do país. Na Guiné-Bissau, como já foi mencionado, espera-se que haja campanha contra violência das mulheres, pois há violência contra as mulheres praticada pelos homens. No entanto, é muito estranho uma campanha contra violência dos homens, mostrando uma mulher praticando esta violência contra o homem. Isso pode ser considerado como algo sem sentido. Nesse sentido, a imagem pode ser compreendida apenas no âmbito da piada ou do humor. Em outras palavras, a imagem visa ridicularizar a campanha das meninas guineenses sobre a violência contra as mulheres.

Por isso, Volochinov (2013) mostra a importância do “subentendido” para a compreensão do enunciado, ou seja, sem a inferência e o contexto, é impossível compreender a linguagem:

Tudo nos mostra de maneira bastante convincente o papel importante que tem a situação na criação da enunciação. Se os falantes não estivessem unidos por essa situação, se não tivessem uma compreensão comum do que está ocorrendo e uma clara atitude a esse respeito, suas palavras seriam incompreensíveis, insensatas e inúteis.

¹² É importante dizer que atualmente Mindjer i ka tambur tornou-se um movimento que tem como finalidade lutar contra a desigualdade de gênero e violência contra mulher na sociedade guineense. O Movimento incentiva as mulheres a denunciarem a violência. Segue o link da página de movimento no facebook: <https://www.facebook.com/Mindjer-i-ka-Tambur-100410188398817>.

Graças ao fato de que para eles existe algo ‘subentendido’, pode realizar-se sua comunicação verbal, sua interação verbal. (VOLOCHINOV, 2013, p. 173).

Essa citação confirma que se o enunciado for analisado sem levar em consideração a situação da sua criação, não será compreendido. Apenas os elementos linguísticos não são suficientes para a compreensão do enunciado, uma vez que um enunciado dialoga com outros enunciados já produzidos anteriormente, e também desencadeia outros enunciados, posteriormente.

A partir dessa perspectiva, vale reforçar que o cartum que trata sobre a celebração do dia da África, a foto sobre a sensibilização do racismo e a imagem da suposta campanha de sensibilização sobre a violência contra os homens na sociedade guineense somente podem ser compreendidos considerando a situação que está por detrás das suas produções. Sem isso, elas não podem anunciar nada socialmente, ou melhor, não poderiam ser entendidas socialmente. Seguindo essa perspectiva, Faraco (2014) coloca:

[...] cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E, ao mesmo tempo que responde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta (espera que outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito). (FARACO, 2014, p. 59).

A responsividade mostra o caráter dialógico da linguagem, todo enunciado retoma outro enunciado já proferido, também o enunciado emana uma resposta de outro enunciado posteriormente. Nessa concepção, a responsividade seria uma condição natural de qualquer manifestação linguística. Por isso, Bakhtin (2003) afirma que o enunciado não pertence somente ao autor, locutor, também o interlocutor assume direitos sobre o enunciado. Volochinov (2018) pergunta como o locutor pode ser definido, levando em consideração que a palavra não é totalmente dele. “A palavra pode ser atribuída quase na sua totalidade ao locutor considerando somente sua sonoridade, ou seja, ato fisiológico de materialização da palavra” (VOLOCHINOV, 2018, p. 117). No entanto, quando a palavra é considerada como signo linguístico, sua propriedade passa a ser uma questão muito complexa. Visto que o locutor utiliza a palavra a partir de um contexto social, também a palavra é orientada por meio das relações sociais. Assim, a palavra pertence à esfera social, isto é, ela pertence a uma coletividade, e não a um indivíduo.

Nesse horizonte, podemos dizer que o sentido não é um fenômeno dado pela palavra do locutor, mas é resultado de um processo de interação. Por isso, Volochinov (2018) afirma que o sentido não está na palavra, nem na formulação do locutor e nem na formulação do ouvinte. Pelo contrário, a compreensão é um processo que se desencadeia a partir de um ato

ativo e responsivamente; sem essa posição, não há compreensão. Essa concepção reforça a importância do ouvinte no processo da interação discursiva.

O ouvinte não exerce papel secundário, mas é um parceiro ou coautor do enunciado, dado que, “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLOCHINOV, 2018, p. 216). Dessa forma, o autor nega o entendimento do enunciado como um fenômeno individual do *subjativismo individualista*; essa concepção não se sustenta, uma vez que toma o enunciado como uma propriedade abstrata e o enunciado, sendo abstrato, não haverá como analisá-lo. O *subjativismo individualista* compreende a ideologia como um fenômeno individual.

O subjativismo individualista tem absoluta razão ao afirmar que é impossível separar a forma linguística do seu conteúdo ideológico. Toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas. O subjativismo individualista, no entanto, não tem razão em deduzir o conteúdo ideológico da palavra das condições do psiquismo individual. (VOLOCHINOV, 2018, p. 217).

O *subjativismo individualista* reconhece que toda a palavra é ideológica. No entanto, essa ideologia é resultado somente do pensamento cognitivo do locutor, desse modo, deixando de lado o caráter social do enunciado. Volochinov (2018) rejeita esse entendimento da palavra, uma vez que compreende a ideologia como uma questão social e responsiva.

Podemos exemplificar essa questão com a palavra “presidenta”, que passou a ser usada no Brasil após Dilma Rousseff ser eleita chefe do Estado Brasileiro, em detrimento da palavra “presidente”. Há pessoas que acham que o uso dessa palavra era desnecessária, uma vez que a palavra “presidente” servia para homem e para mulher; porém, a negação da palavra “presidente” em detrimento de “presidenta” não é uma questão somente linguística, é um problema também histórico, político e ideológico, pois aquele cargo tinha sido histórica e majoritariamente ocupado por homens no Brasil e no mundo.

Nessa concepção, referir-se à Dilma como “presidenta” é uma tentativa de reescrever uma história e marcar um marco histórico no Brasil. Também, essa discussão pode ser enquadrada no contexto feminismo no mundo. Desse modo, o uso da palavra “presidenta” não pode ser atribuído totalmente à Dilma, por mais que ela seja a primeira pessoa a ocupar a Presidência do Brasil, como quem à palavra se refere; porém, esse uso ocorre em contexto social e histórico, assim tornando-se uma luta ideológica e política.

É fundamental ressaltar que, na concepção do Círculo de Bakhtin, a palavra não é ideológica em si, mas ela se torna ideológica em um contexto. Por exemplo, a balança como instrumento não é símbolo ideológico; porém, quando ela for utilizada como um símbolo para

representar a justiça, neste contexto, se torna ideológica. Volochinov (2018) deu exemplo do pão como alimento que se tornou um símbolo ideológico da religião cristã a partir da ceia de Jesus Cristo. Nessa perspectiva, uma palavra, um instrumento, um alimento não são ideológicos, a priori; entretanto, se tornam ideológicos quando se tornam signos linguísticos. Neste sentido, podemos dizer que sem ato ativo e responsivo da linguagem não há ideologia, porque um signo só pode ser ideológico por meio de um ato responsivo, isto é, quando esse signo pode ser compreendido a partir de uma ação responsiva.

Também uma ação responsiva é um processo dialógico e é importante referir que, segundo Volochinov (2018), o diálogo pode ser entendido tanto de maneira mais estrita no sentido de diálogo face a face entre dois interlocutores quanto em sua vertente mais ampla. Para ilustrar essa questão, o autor trouxe o exemplo de um livro, que pode ser resultado de uma atividade comunicativa. Ele provoca diferentes discussões ativamente, por meio dos diálogos; todavia, também pode ser um objeto de aprendizado ativamente responsivo a partir do seu estudo de maneira profunda. Ainda pode ter como finalidade criticar os discursos anteriores, além de possibilitar comentários críticos posteriormente após a publicação (BAKHTIN, 2003, 2010, 2015, 2016; 2018, 2019; VOLOCHINOV, 2018).

Até aqui, percebemos que no processo da escrita acadêmica proposto neste trabalho, o conceito de exotopia e a responsividade estão intrinsecamente relacionados. O processo da produção textual é uma prática responsiva desde o início do planejamento da escrita até a versão final do texto. A leitura do texto do estudante autor pelo estudante leitor é um ato responsivo, uma vez que sua leitura é uma resposta a outro enunciado, a versão entregue por estudante escritor para a correção. Ainda, a intervenção no texto, ou seja, o comentário feito pelo estudante revisor, é outro enunciado que dialoga com a versão do texto do estudante escritor.

Também a reescrita do resumo expandido pelo estudante autor, após a intervenção do estudante leitor, também ocorre a responsividade, ou seja, ele responde ao enunciado comentário do estudante revisor. Na verdade, de modo geral, a escrita como uma prática recursiva (GARCEZ, 2010; PASSARELLI, 2004), a responsividade é uma prática intrínseca ao processo da produção, pois a intervenção do autor do texto no momento da revisão é um ato responsivo. Nessa perspectiva, não se pode separar a exotopia e a responsividade durante a prática da escrita acadêmica e em todo processo da escrita. Na próxima seção, vamos discutir a abordagem da escrita como processo, a perspectiva assumida neste trabalho, na base da concepção da linguagem como a interação.

2.5 A escrita como processo

Nesta seção, abordamos a escrita como processo baseado na perspectiva dialógica do discurso, assumindo a concepção interativa da linguagem. O trabalho pedagógico, na perspectiva da escrita, como processo, compreende a escrita como uma atividade recursiva, uma atividade de ida e de volta, que requer o planejamento, a revisão e a reescrita. Assim, a perspectiva adotada neste trabalho distancia-se com a abordagem da escrita como o produto que foca apenas no resultado, e não no processo para a construção desse resultado. Koch e Elias (2015) apresentaram três abordagens do ensino da escrita: a escrita baseada apenas no sistema linguístico, a escrita na perspectiva do escritor e a escrita na perspectiva de interação.

A escrita com o foco na língua é a abordagem do ensino da escrita que considera apenas os elementos linguísticos da língua, nomeadamente as regras gramaticais e o vocabulário. Nesse sentido, nessa abordagem, o aluno deve fazer vários exercícios sobre a concordância, a regência, a pontuação, a colocação pronominal etc. Em seguida, espera-se que ele utilize esses conhecimentos para o momento da escrita. No que se refere ao vocabulário, é ressaltada a necessidade do aluno conhecer as palavras até aquelas consideradas como mais robustas, com o intuito de que ele possa usá-las na atividade da escrita. As autoras consideram que essa abordagem da escrita toma a concepção da língua como uma estrutura pronta e acabada. Desse modo, cabe ao escritor utilizar esse sistema e ter conhecimento das suas regras para a escrita.

Já na perspectiva da escrita que foca no escritor, a escrita é compreendida como uma atividade de representação do pensamento. De acordo com Koch e Elias (2015, p. 31), nesta perspectiva, "escrever é expressar o pensamento no papel, por conseguinte, tributário de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações". Nessa perspectiva, a escrita é atividade mental que se processa do interior para o exterior. Em outras palavras, a escrita é momento para o escritor reproduzir seu conhecimento interior no papel. Conforme autoras, nesta abordagem, cabe ao leitor captar o sentido tal qual foi representado pelo escritor. Em síntese, nessa abordagem, o papel ativo do leitor não é levado em consideração.

Por sua vez, na abordagem da escrita com foco na interação, conforme Koch e Elias (2015), a escrita não é apropriação das regras da língua, muito menos representação do pensamento do escritor. Nesta perspectiva, a escrita é vista como uma atividade interativa entre o escritor e o leitor, isso significa que o leitor não tem papel apenas de captar o pensamento do escritor. Também nesta abordagem, a escrita é entendida como processo e uma atividade não

linear; “isso significa dizer que o produtor, de forma não linear ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante (...) (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). Neste sentido, nessa concepção a escrita é vista como trabalho. Dialogando com essa perspectiva, Garcez (2010) aborda três perspectivas teórico-metodológicas voltadas para a pesquisa sobre a escrita: i) a experimental; ii) a cognitivista; e iii) sociointeracionista.

Na abordagem experimental, para Garcez (2010), a escrita é investigada a partir do procedimento de produção textual baseado na comparação entre o grupo experimental e o grupo de controle. O pesquisador utiliza o método de pré-teste e pós-teste. No momento da pré-teste, todos os participantes fazem o mesmo teste; após esse momento, o grupo experimental realiza as atividades específicas e inovadoras, enquanto o grupo de controle continua realizando as práticas vistas como tradicionais. Em seguida, o pesquisador faz o pós-teste, depois verifica e compara os resultados de ambos grupos, com a finalidade de saber qual que obteve melhor resultado. Garcez (2010) afirma que, normalmente, o grupo experimental obtém melhor resultado, em relação ao grupo de controle.

A nosso ver, nesse tipo de pesquisa, a hipótese pode ser respondida antecipadamente, uma vez que para o grupo experimental, devido ao tratamento especial que teve durante a pesquisa, seria difícil não obter melhor resultado, comparando com o grupo de controle. Neste sentido, o resultado seria algo já esperado. Também, outro aspecto não se mostra adequado em uma sala de aula; alguns alunos realizaram algumas atividades e outros foram impedidos de realizá-las, atividades essas que possam contribuir para seus progressos em relação à compreensão do conteúdo.

Já na abordagem cognitivista, conforme Garcez (2010), o foco está no processamento cognitivo do pesquisado. Nessa abordagem, a escrita é vista como processo; no entanto, a prática da escrita é vista como uma representação, ou seja, o escritor coloca para o papel o conhecimento construído a partir da sua reflexão cognitiva. Neste sentido, a parte social da linguagem não é considerada, e o sujeito é entendido como quem não tem uma história. A perspectiva cognitivista pode ser relacionada com a abordagem subjetivismo individualista da linguagem, uma abordagem que compreende a linguagem como uma atividade que emerge a partir da criatividade individual do sujeito, e desconsiderando a imersão social em que ele está inserido (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2018).

Por sua vez, a abordagem sociointeracionista, de acordo com Garcez (2010), considera a escrita como o processo e valoriza a participação do outro para o sucesso da escrita. Nessa abordagem, a escrita é uma prática complexa, que não deve ser feita de forma solitária.

Além disso, nesta abordagem, a escrita seria uma atividade recursiva, ela não acontece de uma maneira linear. A autora adotou, no seu trabalho, essa última abordagem, isto é, abordagem sociointeracionista, baseando-se em autores como Vygotsky e Bakhtin.

A partir do trabalho de Garcez (2010), percebe-se que cada uma dessas três abordagens corresponde a uma perspectiva de ensino da escrita (KOCH; ELIAS, 2015) e, por conseguinte, a uma concepção da linguagem. Na abordagem experimental, a escrita pode ser entendida como produto, já que o foco não está no processo, isto é, o foco está no resultado que deve ser alcançado durante a atividade da escrita. Assim, a nosso ver, a escrita seria uma técnica, e não algo que exige um trabalho árduo.

Já na abordagem cognitivista, embora nela compreende-se a escrita como processo, a linguagem é vista como um instrumento da representação do pensamento. Neste sentido, a escrita seria um processo individual e seu sucesso depende da mera criatividade do sujeito. Na perspectiva sociointeracionista, a escrita seria vista como processo, ou seja, como trabalho que leva em consideração o papel do outro na atividade da escrita, uma prática que requer ida e volta; isso significa que nesta perspectiva, a escrita não é um processo linear, pelo contrário, a escrita é um processo recursivo.

Muitos estudos mostram a relevância da escrita seja trabalhada como processo, considerando a escrita como trabalho, e não como uma inspiração ou dom que só pouco conseguem dominar. Para citar alguns trabalhos, vejam se os estudos de Passarelli (2004), Garcez (2010), Fiad (2006, 2013), Menegolo e Menegolo (2005), Possati, (2013), Freitas e Carreira (2016), Moraes (2016), Furtado (2018), Menegassi e Lima (2018). A seguir, trataremos da escrita como processo, a partir do que afirma Passarelli (2004).

Passarelli (2004) discute quatro etapas para trabalhar a escrita como processo: o planejamento, a tradução de ideias em palavras, a revisão e a editoração. De acordo com a autora, o planejamento é o momento que deve ser feito antes da escrita. É nesta etapa que o escritor faz o levantamento da informação sobre a temática que deseja abordar, estabelece os objetivos que pretende alcançar, define o público ideal, e também pensa na organização da escrita. Ainda na etapa do planejamento, a seleção das informações é fundamental, pois o autor deve selecionar, rigorosamente, “o material, os fatos, as ideias e as observações com as quais o texto será elaborado” (PASSARELLI, 2004, p. 89). A autora ressalta que é relevante que a seleção seja feita levando em consideração as diversidades de fontes.

Conforme Passarelli (2004), a fase de planejamento, embora seja uma etapa relevante para o sucesso da escrita, infelizmente é a etapa que os estudantes pulam, ou seja, eles normalmente não realizam essa etapa, vão direto para a escrita do texto:

(...) os estudantes ‘pouco nem sempre utilizam. Eles, em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam olhando para o tempo por alguma inspiração caída de algum lugar. Esperar pela inspiração, caso ela não esteja associada a um raciocínio ativo, é perder tempo. Para muitos, planejar seria o mesmo que adiar o momento de escrever, o que lhes pareceria pura perda de tempo (PASSARELLI, 2004, p. 90).

A etapa de planejamento é pulada, pois é entendida como perda de tempo. Os estudantes acreditam que a escrita é um processo que só se realiza com a inspiração, então ficam esperando para que haja inspiração, caso contrário, acabam escrevendo de qualquer jeito, apenas para cumprir a tarefa. No entanto, não se preocupam com a qualidade do texto. A nosso ver, é fundamental que haja discussão prévia sobre a importância da escrita como processo, na qual a etapa de planejamento é necessária para o sucesso da atividade da escrita.

A escrita não deve partir do nada. Quem escreve, precisa ter o que escrever. A etapa do planejamento é relevante para que o escritor possa ter informações suficientes sobre a temática, assim estará em condição de abordá-la melhor, pois sabe daquilo que escreve. A autora afirma que uma das diferenças entre os escritores experientes e os escritores inexperientes reside no planejamento do texto, pois os escritores experientes planejam mais seus textos, enquanto os escritores inexperientes não levam a sério essa etapa, imprescindível na atividade da escrita.

A segunda etapa da escrita como processo é a tradução de ideias em palavras. Conforme Passarelli (2004, p. 93), nesta etapa, o escritor escreve a partir das ideias planejadas a primeira versão do texto que deve passar, posteriormente, para o processo de revisão, a terceira etapa, “esta segunda etapa, que diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório”. Isso significa que quanto mais um planejamento for feito com o afino e a dedicação, a escrita do texto pode ser realizada com mais sucesso, porque permitirá que o texto seja mais organizado, assim contribuindo para que o autor possa adequá-lo ao resultado que pretende alcançar.

Já na terceira etapa, a revisão, é momento que o escritor deve reler seu texto, com o intuito de ver se o texto está adequado com os objetivos propostos. Também deve analisar a questão relacionada com a coesão e a coerência do texto. O autor deve fazer a revisão tanto da forma, bem como a revisão do conteúdo. De acordo com Passarelli (2004), esta etapa também é sempre pulada pelos estudantes, embora seja relevante para o produto final:

A revisão é a etapa contra a qual os alunos mais rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas conexões. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos.

Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica. (PASSARELLI, 2004, p. 93).

A etapa de revisão não serve apenas para copiar folha de rascunho, é momento em que o escritor deve avaliar e fazer uma análise crítica sobre seu texto. Nesse sentido, o escritor não deve se preocupar apenas em entregar seu texto para o avaliador. Entretanto, deve-se fazer uma revisão cuidadosa em relação à forma, assim como em relação ao conteúdo. A autora afirma que os escritores experientes dedicam mais tempo no processo da revisão dos seus textos do que os escritores inexperientes. Isso mostra que quanto mais o escritor levar a etapa da revisão a sério, isso pode colaborar para que a versão final do texto tenha mais qualidade.

Lima e Menegassi (2018) analisaram a configuração do dialogismo no processo da escrita dos alunos, de uma forma, mais especificamente como esse conceito pode contribuir para o processo da revisão e da escrita. Autores afirmam que a participação do professor no processo da escrita do aluno, ou melhor, o comentário do professor no texto do discente, pode possibilitar o crescimento e desencadear a prática reflexiva do aluno em relação ao seu próprio texto. Por outro lado, no trabalho dos autores, percebe-se a relevância dos alunos compreenderem a escrita como uma atividade responsiva, ou seja, o texto pode ser tomado como um enunciado produzido por alguém e que será destinado por alguém, nesse caso, os leitores (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2018). Essa questão mostra a importância da participação da contrapalavra para o sucesso da escrita. Ruiz (2010), por sua vez, advoga uma proposta interativa da revisão textual, ou seja, no processo da revisão, é necessário que o autor tenha oportunidade de contar com a participação do outro.

Por fim, na editoração, a quarta etapa da escrita, de acordo com Passarelli (2004), é o momento em que o escritor deve passar seu texto a limpo, ou seja, nesta etapa, o escritor escreve a versão final do texto. Contudo, nela também pode ocorrer a correção, sobretudo, a correção da forma, pois nela, como etapa anterior, o escritor deve ter muito cuidado em analisar o texto. Garcez (2010), Morais (2016) e Furtado (2018) também trabalham a escrita como processo, defendendo que a colaboração, a partir da interação entre os alunos, é fundamental no processo de escrita. Também esses trabalhos reforçam a perspectiva que a escrita não deve ser trabalhada de maneira solitária, porque é necessário que haja a interação durante o processo da escrita. Na próxima seção, abordamos a escrita acadêmica.

2.6 A escrita acadêmica

É necessário reforçar que o presente trabalho visa investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA). Para isso, dois princípios fundamentais orientaram a condução da pesquisa. Assumimos a escrita acadêmica como o processo, assim distanciando da visão da escrita como produto, também adotou-se a perspectiva dialógica da linguagem, abordagem da linguagem do Círculo de Bakhtin. A partir dessa escolha teórica, foi formulada a *Unidade Didática Resumo Expandido* para o ensino da escrita aos estudantes internacionais da UNILAB. A nosso ver, a escrita acadêmica deve ser uma atividade contínua na universidade e considerada como uma prática social e uma forma de construção do aprendizado do aluno em relação ao discurso acadêmico. Nesse sentido, os alunos não devem escrever apenas quando foram solicitados pelos docentes, como requisito avaliativo.

Os textos escritos para a avaliação, às vezes, não são desenvolvidos para um interlocutor que não o professor na situação de avaliação de um tema/conteúdo, por exemplo. Nesta perspectiva, a produção discursiva acaba sendo feita apenas para a obtenção da nota em uma disciplina específica, deixando de lado o processo de aprendizagem que a escrita pode desencadear para o letramento acadêmico do discente. Assim, os discentes não conseguem fazer autoavaliação, de uma forma crítica, em relação à escrita acadêmica, uma vez que não sabem do ponto de vista do professor como membro mais experiente sobre suas escrituras. A partir dessa perspectiva, nesta dissertação, defendemos a abordagem da escrita acadêmica como processo, indo ao encontro com a concepção da linguagem assumida neste trabalho, isto é, a linguagem como a interação, abordagem da língua do Círculo de Bakhtin.

Entendemos, neste trabalho, que o sucesso na escrita acadêmica depende da concepção da escrita adotada, da concepção da linguagem, do conhecimento do modo de produção e de circulação do conhecimento científico e de um olhar crítico no que refere às relações de poder no universo acadêmico. De acordo com Lea e Street (2014), a escrita é trabalhada na universidade em três perspectivas: a escrita acadêmica na perspectiva de habilidades, na perspectiva de socialização acadêmica e na perspectiva de letramentos.

Na abordagem da escrita como habilidade, conforme Lea e Street (2014), a escrita acadêmica é vista como uma habilidade individual e cognitiva do estudante. Neste sentido, o trabalho pedagógico concentra-se nos elementos sistemáticos da língua. Em seguida, espera-se que os discentes utilizem os conhecimentos adquiridos em relação à linguagem para a prática

da produção discursiva. Essa abordagem da escrita pode ser classificada no horizonte do modelo autônomo de letramento, pois, além de não considerar a escrita acadêmica como uma prática social, também desconsidera o contexto específico de cada aluno, o discente é responsabilizado no que diz respeito ao insucesso na produção do discurso acadêmico.

Conforme Street (2014), o *modelo autônomo* compreende o letramento como algo independente, isto é, não relaciona o letramento com a prática social e cultural dos discentes. Além disso, tende generalizar o letramento a partir de um exemplo específico e sem compreender a realidade social em cada contexto em que a escrita é inserida como uma prática social.

No que diz respeito à abordagem da socialização acadêmica, para Lea e Street (2014), nessa abordagem ensina-se a escrita acadêmica baseando-se na perspectiva dos discursos disciplinares, considerando que os gêneros são estáveis. Neste sentido, se os discentes dominarem as propriedades básicas de um determinado discurso acadêmico em um contexto específico, conseguirão escrever os gêneros, sem dificuldades. Essa abordagem busca socializar a composição estrutural de um gênero acadêmico. Desse modo, podemos ver que é uma abordagem também que prioriza o *modelo autônomo* de letramento, pois não leva em consideração as relações de poder que ocorrem no cenário acadêmico; e além disso, desconsidera o contexto da produção e da circulação do discurso acadêmico.

Em relação à abordagem de letramentos acadêmicos, essa abordagem é mais abrangente, pois inclui as outras duas abordagens. Considera a dimensão linguística, também leva em consideração as relações de poder, no que refere ao discurso acadêmico, como se pode observar nesta citação: “letramentos acadêmicos, têm relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; colocam em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Também essa abordagem leva em consideração a dinamicidade e a complexidade do discurso acadêmico; além disso, considera a relação de poder no processo da escrita acadêmica:

Exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Na abordagem dos letramentos acadêmicos, a situação do aluno é observada, ou seja, a realidade do discente é considerada durante o processo da escrita, as questões sociais são incluídas no processo da prática acadêmica. É preciso mencionar que, de acordo com os autores, esses três modelos de ensino na universidade não são excludentes, pelo contrário, são

complementares, uma vez que podem ser trabalhados conjuntamente, pensando em resolver os problemas dos discentes em relação ao letramento acadêmico.

Inúmeras pesquisas abordaram a escrita acadêmica. Nelas, discute-se a questão de trabalhar essa temática na universidade para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências voltadas para a escrita acadêmica, com o intuito de adquirir o letramento acadêmico, algo fundamental para o sucesso como acadêmicos ou como profissionais nas suas áreas da formação (MARINHO, 2010; BONINI; FIGUEIREDO, 2006; LEA; STREET, 1998; SOUZA, 2018)

Marinho (2010) afirma que há crença na universidade de que o conhecimento da língua é suficiente para dominar a produção de um gênero textual. O autor afirma que, às vezes, o ensino da escrita acadêmica é visto como uma oportunidade para trabalhar as dificuldades dos alunos em relação à escrita como maneira de corrigir as lacunas que os alunos deveriam ter desenvolvido antes de ingressarem na universidade. Esse pensamento reforça a crença de que dominar a língua é suficiente para escrever um gênero discursivo. Desse modo, não leva em consideração a necessidade de o aluno conhecer os gêneros que circulam dentro do espaço acadêmico.

Essa questão mostra a importância de que a produção na universidade seja feita de uma forma específica, uma vez que dominar a escrita acadêmica não é simplesmente ter conhecimento da linguagem. No entanto, é fundamental conhecer e dominar os gêneros discursivos que circulam no ambiente acadêmico, como forma de poder participar ativamente como membro da comunidade acadêmica nas discussões em relação ao conhecimento científico. De acordo com Bakhtin (2016), não há uma só forma de uso da linguagem de uma maneira universal que serve para todas as esferas da atividade humana. Na verdade, cada esfera da atividade humana tem seu modo de usar a linguagem. Esse modo se manifesta por meio dos gêneros discursivos orais e escritos que circulam dentro de cada esfera de linguagem. De acordo com o filósofo russo,

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 (BAKHTIN, 2016, p. 11).

É interessante observar, a partir dessa citação, que se um aluno sair competente em relação à leitura e à escrita no Ensino Médio, isso não significa que ele será de antemão competente também na universidade, no que refere à leitura e à escrita acadêmica. Isso acontece

porque a escola e a universidade são ambientes de produção de conhecimento diferentes; além disso, os gêneros discursivos que circulam na universidade podem não circular na escola.

Neste sentido, o domínio da escrita acadêmica requer o conhecimento específico do espaço acadêmico, o conhecimento dos gêneros discursivos orais e escritos que circulam na universidade. Outra questão: a maioria dos gêneros discursivos acadêmicos podem ser classificados como gêneros de complexidade cultural, na denominação de Bakhtin. Isso mostra que não são gêneros que possam ser adquiridos de uma maneira fácil ou de uma forma espontânea, sem uma intervenção didática. Desse modo, esses gêneros precisam ser ensinados na universidade. Essa necessidade se torna ainda maior quando se fala dos estudantes de línguas adicionais.

O trabalho de Bonini e Figueiredo (2006) investiga a concepção de estudantes mestrados que participaram em uma oficina da produção de gêneros discursivos acadêmicos, em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita acadêmica. Os autores mostraram a importância de trabalhar a escrita acadêmica como uma forma de familiarizar os estudantes de mestrado com a concepção da escrita como prática social contextualizada dentro de um ambiente acadêmico discursivo. Para Bonini e Figueiredo (2006, p. 413), embora os mestrados participantes na pesquisa já pertencessem a um programa de mestrado, demonstravam “pouca (ou nenhuma) familiaridade com e capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico”. Assim, percebe-se que a dificuldade em relação à escrita acadêmica não é problema apenas dos estudantes de graduação, pois os estudantes de pós-graduação também demonstram as dificuldades no que tange à essa escrita.

Sousa (2018) analisou a escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, com o intuito de compreender como é a construção de letramentos acadêmicos nessa comunidade discursiva. O estudo é fundamentado na perspectiva de letramento como uma prática social, baseado nos novos estudos de letramento Street (1984, 2005), Letramentos acadêmicos, de Lea e Street (1998), e outros que seguem essa abordagem de letramento acadêmico.

O estudo é de caso exploratório, enquadrado na abordagem qualitativa e descritiva, caracterizada na vertente etnográfica e fenomenológica. Ao juntar a etnografia à fenomenologia, Sousa (2018) pretendeu entender, de um lado, a experiência dos estudantes em relação à escrita e, de outro lado, suas práticas com a escrita acadêmica. Nesse sentido, a nosso ver, essa proposta metodológica pode ser considerada como a maior contribuição do Sousa (2018).

Segundo Sousa (2018), os documentos prescritivos que regem o curso de Letras da UECE não apontam a perspectiva que deve ser adotada para trabalhar a escrita acadêmica, isto é, se a escrita deve ser trabalhada como uma prática social, como produto ou na vertente da escrita como contínuo. Em outras palavras, como processo, a perspectiva que defende o ensino da escrita acadêmica na qual o aluno não deve escrever somente para atender uma obrigação, por exemplo, a fim de atribuição da nota. Entretanto, ele deve ser levado a reconhecer a importância da escrita para seu crescimento acadêmico e como profissional. É preciso ressaltar que o autor percebeu no contexto investigado que a escrita ocorre, principalmente, na perspectiva de escrita como produto. Priorizando o modelo autônomo de letramento em detrimento do modelo ideológico do letramento (STREET, 2014), considerado como modelo mais abrangente para trabalhar a escrita acadêmica.

Podemos constatar que o trabalho de Sousa (2018) nos leva a afirmar que a universidade não deve se preocupar somente com a formação dos alunos. Não obstante, ela deve criar condições para que seus discentes possam possuir habilidades, competências e ver a escrita acadêmica como uma prática discursiva interativa, assim eles estarão em condições de desenvolverem, com autonomia, suas produções acadêmicas.

Por outro lado, constatamos que trabalho do Sousa (2018) consistiu num diagnóstico sobre a escrita acadêmica, isto é, ele conseguiu escutar as preocupações dos discentes sobre a produção textual acadêmica. Porém, não houve produção textual que pudesse evidenciar realmente quais são as dificuldades dos estudantes em relação à escrita acadêmica. Também percebemos que o letramento acadêmico deve ser um desafio dos membros mais experientes, os professores universitários, de cada comunidade discursiva da universidade. Ainda, os alunos que constam com ampla experiência acadêmica, devem contribuir para auxiliar os estudantes novatos, assim estes conseguirão se adaptar aos desafios da produção textual na universidade.

Especificamente sobre a escrita acadêmica na perspectiva da Língua Portuguesa para falantes dessa língua como adicional, Killner e Furtoso (2015) propuseram um material didático composto por quatro unidades: resumo científico, resenha, apresentação oral e artigo acadêmico para o ensino da escrita acadêmica. Esse roteiro didático está ancorado nos materiais autênticos e pensado de uma forma flexível, isto é, ele pode ser adaptado para o ensino de outros gêneros acadêmicos discursivos. Por exemplo, a unidade sobre o artigo acadêmico pode auxiliar o aluno na produção do resumo expandido, devido à proximidade que há entre esses dois gêneros discursivos, uma vez que, ambos os gêneros têm praticamente a mesma estrutura composicional.

Kilner e Jung (2019) propuseram uma unidade didática para o ensino do artigo acadêmico. As autoras afirmaram que a unidade didática contribuiu para que os discentes compreendessem a composição do artigo científico. No entanto, a unidade didática não conseguiu possibilitar a prática de leitura e de escrita em relação ao artigo acadêmico. Isso aconteceu porque a escrita e a leitura não foram trabalhadas em uma comunidade acadêmica específica, como uma forma de ciência. Além disso, não houve a reflexão em relação ao processo da escrita de um artigo pode contribuir para legitimar alguns conhecimentos científicos e invisibilizar os conhecimentos que estão à margem da comunidade acadêmica.

A partir desse trabalho, compreendemos que a escrita acadêmica é mais de uma simples habilidade ou competência de escrever os gêneros acadêmicos. Entretanto, é preciso ser crítico sobre o modo de produção e de circulação do conhecimento. Nesse sentido, o discurso acadêmico deve ser visto como algo ideológico, que contribui para estabelecer as relações de poder dentro do espaço acadêmico. No próximo capítulo, a discussão está voltada para a Língua Portuguesa, mostrando a perspectiva de ensino dessa língua e sua realidade no contexto da Guiné-Bissau, país dos participantes desta pesquisa.

3 A LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

O presente capítulo está dividido em quatro seções: na primeira, contextualizamos o ensino da Língua Portuguesa como Língua Adicional, o conceito adotado neste trabalho, considerando nosso público-alvo. Na segunda seção, abordamos o conceito da língua Materna, Segunda língua e Língua estrangeira. Na terceira, falamos da realidade da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Na quarta, discutimos o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Antes de passarmos às seções propriamente ditas, caracterizaremos a Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa é a língua oficial de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e, recentemente, passou a ser também uma das línguas oficiais da Guiné-Equatorial. De acordo com Gomes (2017), Guiné-Equatorial foi dado estatuto de país observador da CPLP em 2006, em 2011 adotou a Língua Portuguesa como idioma oficial, integrou oficialmente a comunidade dos países da língua oficial portuguesa em 2014. O português é língua majoritária, em termos dos falantes, no Brasil, em Portugal, em Angola e em São Tomé e Príncipe. Apontam-se 267, 88 milhões dos cidadãos que residem na comunidade lusófona até 2015. No entanto, um número muito significativo dessas populações não sabe a Língua Portuguesa, principalmente em Timor-Leste, em Moçambique e na Guiné-Bissau (OLIVEIRA, 2016).

O português está presente atualmente em diferentes organismos internacionais da diplomacia, como: Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), organização composta por 08 países, União Africana com (52) nações, Organizações dos Estados Ibero-Americanos com 24 países, União Postal Universal com 190 Estados, e por fim, na União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), com 12 países (OLIVEIRA, 2013).

Também, o português é uma das línguas da administração da União Europeia. Além disso, o português também é língua oficial nas seguintes instituições internacionais: Organização dos Estados Ibero-americanos, União Africana, Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral e União das Nações sul americanas (OLIVEIRA, 2013). É a língua oficial dos seguintes organismos econômicos: União Europeia, mercado Comum do Sul-MERCOSUL, Comunidade para o desenvolvimento da África Austral - SADC, a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental – CEDEAO, e Comunidade Econômica dos Estados da África Central – CEEAC (OLIVEIRA, 2013).

No que refere ao crescimento da Língua Portuguesa, em termos dos falantes, atualmente, é no continente africano que português está tendo um crescimento muito significativo. Em segunda posição, figura a América do Sul, embora venha mantendo um

crescimento mediano. Já no continente Europeu (berço dessa língua) e no asiático, o crescimento da Língua Portuguesa é inferior, em comparação à África e América do Sul (OLIVEIRA, 2013).

3.1 O ensino de Português como Língua Adicional (PLA)

As iniciativas para o ensino do português para falantes não nativos desse idioma têm aumentado progressivamente no Brasil e no exterior (FURTOSO, 2011; SOUZA, 2014). Furtoso (2011) elenca algumas ações que contribuíram para o progresso e para a afirmação do ensino do português aos falantes não nativos: presença dos estudantes internacionais nas universidades brasileiras, por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG); Programa de Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira; Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

O PEC-G foi criado em 1965, por meio do Decreto-lei n.º 55.613 e, atualmente, é regulamentado pelo Decreto n.º 7.948. O programa tem como finalidade oferecer possibilidade de graduação aos estudantes de nações em desenvolvimento que estabelecem acordo de cooperação em âmbito da educação, da tecnologia e da cultura com o Brasil. Essa iniciativa foi criada pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, contando com a participação das universidades públicas federais e estaduais e das universidades particulares (BRASIL, 2020).

Para ingressar no programa, o estudante precisa de comprovar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), e os estudantes que são originários dos países nos quais não há postos aplicadores deste exame podem concorrer ao programa, cursar as aulas de Língua Portuguesa no Brasil e prestar o exame posteriormente no país. Conforme informações oficiais, atualmente o programa conta com a participação de 59 países, 25 do continente africano, 25 do continente americano, especificamente América Latina, e nove países do continente asiático. A partir dos anos 2000, o programa selecionou mais de 9.000 estudantes, sendo que 76% desses estudantes são do continente africano. Em relação aos países, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola são as nações com mais ingressantes no programa (BRASIL¹³, 2020).

¹³ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html>. Acesso em: 20 jul. 2019

Já o PEC-PG, criado em 1981, também é um programa voltado para os cidadãos dos países em desenvolvimento que mantêm cooperação com o estado brasileiro em nível da educação, da tecnologia e da cultura. O programa é gerenciado por três ministérios brasileiros: o Ministério das Relações Exteriores (MRE), através da Divisão de Temas Educacionais (DCE), se responsabiliza pela promoção do programa e pelas emissões das passagens de regresso dos estudantes aos seus respectivos países; o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), encarrega-se das bolsas e do acompanhamento da estadia dos mestrados no Brasil; e o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se responsabiliza das bolsas do doutorado, também do acompanhamento dos estudantes no Brasil (BRASIL¹⁴, 2011).

Atualmente, o programa conta com a participação 60 países, 26 da África, 25 da América latina e caribenha (os Estados Unidos da América não estão incluídos nessa lista) e nove da Ásia, desde os anos 2000 ingressarem no programa mais de 3.000 estudantes, 68% desses discentes são do continente americano. Colômbia e Peru são os países com mais números de estudantes ingressantes no programa de 2000 para cá (BRASIL¹⁵, 2020).

Por sua vez, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é um exame do Estado Brasileiro que visa avaliar a proficiência dos estrangeiros na Língua Portuguesa como língua estrangeira. A aplicação do exame ocorre semestralmente no Brasil e no exterior, na responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Contando com apoio do Ministério da Educação e da parceria do Ministério das Relações Exteriores. O Celpe-Bras teve mais de 7 mil candidatos até 2018, o ano que o exame celebrou 20 anos, ainda naquele ano, o exame passou a contar com 126 postos aplicadores nos quais 48 no Brasil e 78 no exterior (BRASIL¹⁶, 2019).

Em relação ao Programa de Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira, para Furtoso (2011), esse programa tem como objetivo enviar os docentes brasileiros para lecionar a Língua Portuguesa em outras universidades no exterior com o intuito de contribuir na divulgação da língua e da cultura brasileira. O programa foi regulamentado pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) por meio do departamento de Promoção da Língua Portuguesa, contando com a parceria da Capes. O exercício no programa é de dois anos, com a possibilidade de prorrogação de uma única vez pelo mesmo período.

¹⁴ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

¹⁵ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

¹⁶ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Por sua vez, Souza (2014) salienta que a afirmação do Brasil no cenário econômico internacional despertou a procura do aprendizado da Língua Portuguesa, bem como atraiu a vinda dos estrangeiros para o Brasil. Souza (2014) ainda afirma que criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA) podem ser compreendidas como instituições que contribuíram para a internalização do português e para a expansão do ensino do português para os falantes nativos de outros idiomas.

A UNILA foi criada com finalidade de integrar os estudantes brasileiros e seus pares dos países da América Latina e a UNILAB visa proporcionar a integração entre os estudantes brasileiros e estudantes das nações da Comunidade dos Países Língua Oficial Portuguesa (CPLP) (SOUZA, 2014). Nessa pesquisa, nos interessa investigar a escrita acadêmica dos estudantes guineenses da UNILAB falantes do Português como Língua Adicional.

O ensino do português para falantes não nativos dessa língua é denominado de diferentes maneiras. Ora é denominado *Português para Estrangeiros* (PE), assim dando destaque a quem está aprendendo a língua, ora é nomeado *Português Língua Estrangeira* (PLE), nessa opção o destaque é dado a língua (FURTOSO, 2013).

Furtoso (2013) opta pela terminologia *Português para Falantes de Outras Línguas* (PFOL). Esse termo tem muita semelhança no que diz respeito à amplitude com o termo de Língua Adicional, adotado nesse trabalho. A preferência da autora no termo PFOL deve-se a esse termo ser mais abrangente, porque ele pode ser utilizado também a fim de nomear o ensino do português em contexto em que se enquadra como Segunda Língua, como acontece nas comunidades indígenas brasileiras, bem como no caso das imigrantes que residem no Brasil. Além desses termos apresentados por Furtoso (2013), também o ensino do português aos falantes nativos é denominado Português Segunda Língua, Português Língua Estrangeira e o Português Língua Adicional.

Conforme Leffa e Irala (2014, p. 33), o termo Língua Adicional (LA) é mais abrangente, comparando com os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2). Segundo os autores, diferentemente do uso desses últimos termos, o de LA não requer o contexto geográfico, não é necessário definir os propósitos que levaram uma pessoa a decidir estudar uma língua, isto é, se o interesse é “para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo ‘para fins específicos’, muito comumente associado ao ensino de línguas”. Os autores mostram a importância da denominação da Língua Adicional levando em consideração aos perfis linguísticos dos aprendizes:

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

O termo Língua Adicional não destaca o status que uma língua detém em um país. Também, a nosso ver, ele se enquadra melhor para estudar a escrita acadêmica dos participantes que são naturais de países de diversidade linguística, como é o caso da Guiné-Bissau. Sobre essa característica, esta pesquisa mostrou que esses participantes possuem um perfil linguístico complexo; neste caso, a língua que está sendo estudada não seria Língua Estrangeira quanto mais Segunda Língua, mas seria uma Língua Adicional a outras línguas faladas por cidadãos desses países.

Leffa e Irala (2014) questionaram o critério geográfico, a fim de denominar Língua Estrangeira e Segunda Língua. No critério geográfico, o português será considerado como Língua Estrangeira, caso não seja falado na comunidade em que o aprendiz reside, por exemplo, um americano estudando o português nos Estados Unidos da América; já como Segunda Língua, se ele for o idioma falado na comunidade em que o aprendiz reside; por exemplo, um americano estudando português no Brasil ou em Portugal.

De acordo com Leffa e Irala (2014), os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua apresentam inadequações, devido ao critério geográfico que está na base das suas formulações. Considerando a definição e levando em conta as características linguísticas do aprendiz, pode-se perceber a inadequação do termo Segunda Língua. Um chinês, por exemplo, estudou o português no Brasil, mas já falava o inglês na China e é falante nativo de mandarim. Neste caso, o mandarim seria sua Primeira Língua, o inglês Segunda Língua e o português Terceira Língua.

Couto e Embalo (2010) também apresentam o exemplo similar em relação à Língua Portuguesa no contexto guineense. Esses autores afirmam que na Guiné-Bissau, o português é falado como Segunda Língua ou até como Terceira Língua, pois há casos em que um guineense é falante da língua Bissau-guineense e de mais uma língua étnica e só aprende o português na escola. Nesse sentido, o português funcionaria como Terceira Língua, e não como Segunda Língua. Essa questão foi observada na discussão sobre o perfil linguístico dos participantes desta pesquisa, uma vez que a maioria dos estudantes teve contato com duas línguas antes de estudar a Língua Portuguesa na escola.

Em relação ao termo Língua Estrangeira, de acordo com Leffa e Irala (2014), este seria inadequado, uma vez que é complexo denominar o idioma de um país como estrangeiro. Por exemplo, o alemão, levando em conta o critério geográfico, será classificado, no Brasil, como Língua Estrangeira. No entanto, o alemão é um idioma falado em algumas comunidades no Brasil. Então, se uma pessoa dessas comunidades estudá-lo, na escola brasileira, o alemão pode ser considerado como Língua Estrangeira, embora não sendo Língua Estrangeira desse falante, porém Segunda Língua.

A nosso ver, levando em consideração o critério geográfico problematizado por Leffa e Irala (2014), a Língua Portuguesa pode ser considerada como Língua Estrangeira na Guiné-Bissau, já que não é um idioma falado nas comunidades no país. No entanto, é muito problemático classificar uma Língua Oficial de um país como Língua Estrangeira. Nesse sentido, em contextos como o da Guiné-Bissau, em que o idioma oficial não é falado no cotidiano, o termo Língua Adicional seria mais adequado para ser utilizado no ensino da língua.

Pelo exposto, é fundamental reforçar que optamos pelo termo Língua Adicional (LA) devido ao contexto da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, uma vez que neste país, a Língua Portuguesa é idioma oficial (COUTO; EMBALO, 2010). Isso significa que ela é uma língua nacional. Nesse sentido, optar pela nomenclatura Língua Estrangeira pode parecer que o Português não é idioma da Guiné-Bissau e também pode parecer que ele é uma língua não familiar aos participantes dessa pesquisa. Por outro lado, se preferimos a Segunda Língua, termo questionado por Leffa e Irala (2014), na Guiné-Bissau o português é língua de ensino, mas ele não é um idioma falado nas comunidades, alguns alunos guineenses vão para escola já falando o Bissau-guineense e uma língua étnica (COUTO; EMBALO, 2010).

Neste caso, o Português seria considerado como Terceira Língua, e não Segunda Língua. Assim, podemos dizer que o termo Segunda Língua e Língua Estrangeira não se adequa aos perfis dos estudantes guineenses, uma vez que esses estudantes já são falantes fluentes da Língua Portuguesa quando chegam à universidade. Por conta disso, decidimos denominá-los falantes de Português como Língua Adicional (PLA). Na próxima seção, abordaremos conceito da Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira.

3.2 Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira

Como já foi mencionado nesta seção, discutimos os conceitos da Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira com o intuito de justificar a opção da escolha do termo Língua Adicional. Essa discussão, introduzida na seção anterior, nesta seção será aprofundada.

A Língua Materna é uma língua de ampla interação, começando desde o ambiente familiar, na comunidade, na sociedade, nas escolas e na divulgação da cultura. Também é uma língua de construções das identidades desde regional, étnica e cultural de um indivíduo. Entendida também como Primeira Língua (L1), é uma língua que apresenta diferentes variedades, por exemplo, variante regional, que costuma apresentar as características linguísticas da população local (ALMEIDA FILHO, 2007).

Cunha (2007), a partir da característica do falante, traz uma definição mais ampla da L1. Para a autora, a diferença entre L1 e L2 deve ser feita a partir do contexto discursivo. L1 pode ser a primeira língua adquirida na infância, também pode ser um idioma de uso habitual ou preferido do falante. Essa definição mostra que a L1 não é somente, às vezes, uma língua adquirida desde tenra idade, porque outra língua pode ser adquirida posteriormente, e sendo idioma mais dominante do falante, pode ser classificada como Língua Materna¹⁷. Já L2, às vezes, é a Segunda Língua falada por uma pessoa no contexto da diversidade linguística ou uma Língua Estrangeira aprendida.

Segundo Almeida Filho (2007), no que se refere ao contexto do ensino, a Língua Materna pode apresentar as características da Segunda Língua ou até da Língua Estrangeira. Por exemplo, o português pode parecer Segunda Língua no contexto em que configura no ensino como L1 a variante padrão. Neste cenário, as crianças que falam as variantes desprestigiadas, quando chegam à escola, são confrontadas com norma padrão. Essa norma pode parecer uma Segunda Língua para essas crianças, uma vez que é uma variedade quase desconhecida por elas, já como Língua Estrangeira em um país no qual ela é uma Língua Oficial, por exemplo, na Guiné-Bissau, mas não é uma língua da comunicação nas

¹⁷ Como podemos observar a partir de Cunha (2007), o conceito de língua materna e primeira língua são considerados como sinônimos; porém, a nosso ver, isso não se verifica em todos os contextos linguísticos. Podemos tomar exemplo de estudante oito participantes dessa pesquisa, para ilustrar essa questão, esse estudante citou como primeira língua Wolof, pois ele nasceu em Dakar, capital do Senegal, país vizinho da Guiné-Bissau; porém, ele voltou para a Guiné-Bissau com sete anos de idade, adquiriu a língua mandjaku e bissau-guineense quase simultaneamente, mas com mais ênfase na língua mandjaku; e, posteriormente, aprendeu o português na escola. Neste caso, embora o Wolof seja a primeira língua desse estudante, não pode ser considerada como sua língua materna, pois ele não fala essa língua proficientemente como fala mandjaku e o bissau-guineense. Nesse sentido, o conceito de língua materna e primeira língua não são totalmente equivalentes.

comunidades. Nesse cenário, as crianças desses países só terão contato com a Língua Portuguesa na escola (ALMEIDA FILHO, 2007).

Concordamos integralmente com o Almeida Filho (2007) sobre a possibilidade de português ser considerado como língua estrangeira no contexto em que é língua oficial, uma vez que os cidadãos entram em contato com esse idioma apenas na escola, caso da Guiné-Bissau. Nesse sentido, os estudantes guineenses acabam vendo a Língua Portuguesa¹⁸ como o inglês ou o francês, línguas que são também aprendidas na Guiné-Bissau somente na escola. Almeida Filho (2007) diferencia os conceitos da Segunda Língua e Língua Estrangeira (LE). Para o autor, segunda Língua é uma língua que mantém proximidade com a língua mais dominante em um determinado ambiente linguístico. Já LE seria uma língua que não tem proximidade no que diz respeito à Língua Materna dos falantes.

É necessário referir que, a nosso ver, embora a Língua Portuguesa possa ser entendida como língua estrangeira na Guiné-Bissau, visto que não é a língua falada no cotidiano guineense, tendo estatuto de idioma oficial do país, ela não deve ser classificada como língua estrangeira, uma vez que, ela é uma língua do país. Nessa pesquisa, a maioria dos estudantes considera o português como uma das línguas da Guiné-Bissau que eles falam. Isso mostra que eles têm consciência de pertencimento pela Língua Portuguesa. Além disso, a Guiné-Bissau tem patrimônio cultural e artístico nesta língua, e há uma vasta literatura guineense que está escrita em Língua Portuguesa. Então, considerar a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau como língua estrangeira é incoerente com seu estatuto no país. Talvez na perspectiva do ensino do português, seja adotada abordagem de uma língua estrangeira; no entanto, o conceito da Língua Adicional seria mais adequado para preencher esse papel, devido ao estatuto da língua na Guiné-Bissau.

Por outro lado, considerar a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau como língua estrangeira significa dizer que a Guiné-Bissau não tem sua variedade da Língua Portuguesa. Couto e Embalo (2010) reconhecem a variedade da Língua Portuguesa da Guiné-Bissau. Os autores a chamam de português “acrioulado”, ou seja, é um português que conta com a interferência da língua Bissau-guineense. Por exemplo, neste português a tendência é não realização da concordância, também se percebe o não uso do artigo definido na variedade guineense do português. A variedade culta do português guineense praticamente não é estudada,

¹⁸ Esta questão pode ser exemplificada com a tabela dos perfis linguísticos dos participantes desta pesquisa. Os estudantes 6 e 10 apontaram o português como uma das línguas que não são da Guiné-Bissau que eles falam. Nesse sentido, embora o português seja idioma oficial do país, mas devido a sua realidade no contexto da diversidade linguística guineense, esses estudantes o veem como uma língua que não pertence à Guiné-Bissau.

porém, a meu ver, essa variedade pode ser verificada nas obras literárias dos escritores guineenses.

Por exemplo, a obra *A Última tragédia* está escrita em Língua Portuguesa. No entanto, sem um glossário, um leitor do Brasil ou de Portugal vai ter muitas dificuldades para ler essa obra, pois tem características específicas da variedade do português guineense, sobretudo no léxico. Por isso, o autor do romance colocou o glossário, para ajudar outros falantes da Língua Portuguesa que não têm conhecimento da cultura e da sociedade guineense.

Já de acordo com Trappes-Lomax (1989 apud CUNHA, 2007, p. 22), a Segunda Língua pode apresentar uma dessas três funções: “1) desempenhar o papel de língua de maior comunicação entre falantes de diferentes línguas vernáculas; 2) ser a língua oficial usada na administração pública, em atividades políticas e de direito; e 3) exercer o papel de língua de Educação”.

Considerando a segunda e a terceira funções de uma Segunda Língua, podemos afirmar que o português pode ser considerado como Segunda Língua dos participantes que investigamos neste trabalho, uma vez que é Língua Oficial da Guiné-Bissau, é o idioma da administração, da política, do direito e, é língua do ensino do país, embora não seja o idioma que facilita a comunicação entre falantes das diferentes línguas no país levando em conta a primeira função. Esse papel, na verdade, é desempenhado pela língua Bissau-guineense (crioulo). Por outro lado, se levarmos em conta critérios geográficos questionados por Leffa e Irala (2014), o português também pode ser denominado como Segunda Língua dos participantes deste estudo, pois estão vivendo no Brasil, o país no qual o português é língua da comunicação no cotidiano.

No que diz respeito, especificamente, à terceira função, Trappes-Lomax (1989) afirma que se uma língua, em determinado contexto, não desempenhar a primeira e a terceira funções, ou melhor, se ela não for a língua da comunicação no cotidiano, não desempenha papel como língua da administração pública, nas atividades políticas e do direito, só desempenha função de língua do ensino, neste contexto, essa língua pode ser classificada como Língua Estrangeira. Na próxima seção, apresentamos a situação da Língua Portuguesa, idioma oficial do país, na Guiné-Bissau.

3.3 Contexto da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

Como afirmamos no encerramento da seção anterior, nesta seção, discutimos a realidade da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, mas, antes de entramos no cenário guineense,

fizemos uma rápida visita à situação da Língua Portuguesa nos países africanos de língua oficial portuguesa, com a exceção de Guiné-Equatorial, país que ingressou recentemente na comunidade lusófona e que adotou a Língua Portuguesa como idioma oficial em 2011 (OLIVEIRA, 2016).

De acordo Couto e Embalo (2010)¹⁹, a realidade da Língua Portuguesa não é a mesma em todos os países da CPLP. No entanto, conforme autores, costuma aparecer nos livros de Filologia e da História da Língua Portuguesa que o português é falado em Portugal, no Brasil, em Angola, em Cabo-Verde, em Moçambique, na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe. Ainda, há livros que acrescentam Macau e Timor Leste. Também Goa costuma ser citado nesta lista. Essa questão pode levantar falsa impressão, uma vez que pode parecer que nesses territórios se fala a Língua Portuguesa como se fala no Brasil e em Portugal. Isso acontece porque esses livros não abordam o contexto da Língua Portuguesa em cada um desses países. Em outras palavras, os livros didáticos falam do português na comunidade da lusofonia, sem especificar sua realidade em cada país em que esse idioma é adotado como língua oficial (COUTO; EMBALO, 2010).

Conforme Oliveira (2016), os dados demográficos até agora não coincidem com os dados demolinguísticos no espaço da comunidade lusófona, isto é, não são todos os cidadãos da “lusofonia” que falam a Língua Portuguesa. No entanto, o autor afirma que a partir da tendência do crescimento da Língua Portuguesa na comunidade lusófona, provavelmente daqui a 100 anos pode haver a coincidência entre os dados demográficos e os dados demolinguísticos:

(...) os dados demográficos e os dados demolinguísticos tendem a convergir no futuro, isto é, poderemos usar os dados de população com alguma segurança para análise do número de falantes da língua. A urbanização crescente da população, em países como os PALOP, em que o português é muito mais presente no meio urbano que no meio rural, bem como o crescimento rápido do acesso aos meios massivos de comunicação social, entre eles a internet via telefone celular, são outros fatores que deve acelerar o aprendizado da língua oficial, em especial considerando a fraca presença das línguas africanas na internet até o momento. (OLIVEIRA, 2016, p. 34).

A urbanização, a expansão dos meios de comunicação social, sobretudo da internet, são os fatores que aceleraram o crescimento da Língua Portuguesa na comunidade do PALOPs. Também pode-se acrescentar o acesso à escola, pois nos países como a Guiné-Bissau, a tendência é que apenas a população com a escolarização seja falante da Língua Portuguesa. Portanto, com a diminuição da taxa de analfabetismo da letra, isso pode aumentar a

¹⁹ Neste trabalho, citamos Couto e Embalo (2010) de uma forma recorrente, pois é um trabalho mais holístico e atualizado sobre a situação da língua portuguesa no país e a situação da diversidade linguística guineense.

percentagem dos falantes da Língua Portuguesa no país. Feita essa contextualização, agora vamos falar da realidade da Língua Portuguesa nos países africanos que têm essa língua como oficial.

Em Angola, de acordo com Couto e Embalo (2010), a Língua Portuguesa é falada como Primeira Língua por cerca de 30% da população e 60% dos angolanos afirmam que falam português, enquanto o Umbundo e Kimbundo, línguas nativas africanas, são faladas por 26% e 20%, respectivamente. A partir desses dados, atualmente o português é a língua majoritária de Angola. Para Couto e Embalo (2010), isso se dá devido ao deslocamento da população das zonas rurais para zonas urbanas fugindo da guerra civil que ocorreu nesse país após a independência²⁰. Santos (2017) aponta que o português é falado por 39% da população angolana e na capital do país, Luanda, o português é falado por 71%. Conforme Oliveira (2016), até 2100 Angola e Moçambique terão percentagem maior de falantes da Língua Portuguesa do que o Brasil, devido ao crescimento populacional desses países. Essa questão vai trazer mudanças nas políticas de gestão da Língua Portuguesa, que atualmente é liderada pelo Brasil e por Portugal, ou melhor, a gestão bicêntrica do português que ainda vigora atualmente, passará a ser pluricêntrica.

Em Moçambique, conforme Ngunga e NBavo (2011), dados do recenseamento geral da população de Moçambique, em 2007, apontaram que as línguas africanas de origem bantu têm maior número de falantes no país. Elas são faladas como primeira língua por universo de 80% da população de cinco anos ou mais. Em relação ao português, o censo aponta que há cerca de quinze milhões de moçambicanos, com cinco anos ou mais, 10,8% desta população fala o português como primeira língua. Santos (2017) afirma que 50,4% têm conhecimento do português. Na zona urbana, o português é falado por 80,8% e na zona rural por 36,6%. Para Oliveira (2010), o português está tendo um rápido crescimento em Moçambique, pois em 1980, somente 24,4% do povo moçambicano falava a Língua Portuguesa, nesse número, só 1,2% a falava como a primeira língua. Já em 1997, os falantes do português aumentaram para 39,5%, sendo 6,5% falavam como a língua materna; em 2007, 50,4% da população moçambicana falava a Língua Portuguesa e 10,7% falava português como a primeira língua.

Nesse sentido, o autor afirma que mantendo essa tendência do crescimento da Língua Portuguesa em Moçambique, provavelmente dentro de 30 a 40 anos toda a população

²⁰ A guerra civil começou em 1975 e decorreu até 2002.

moçambicana falará a Língua Portuguesa como Segunda Língua e uma população muito significativa falará essa língua como a primeira língua. No entanto, a partir desse crescimento da Língua Portuguesa em Moçambique, Oliveira (2016) afirma que isso pode ameaçar a reprodução geracional das línguas bantu faladas em terras moçambicanas.

Em São Tomé e Príncipe, de acordo com Couto e Embalo (2010), o português é falado por 95% da população, o Forro com 85%, o Angolar com 3% e o Principense com 0,1%. É relevante referir que o Forro o Angolar e o Principense são línguas “crioulas” de base portuguesa. Santos (2017) aponta que o português é falado por 98,4% da população de São Tomé e Príncipe, e um número muito significativo dessa percentagem tem o português como a Língua Materna. Observa-se que nos países africanos que falam a Língua Portuguesa, São Tomé e Príncipe é um país em que a Língua Portuguesa está com o processo mais adiantado de disseminação. Essa tendência mostra que, em pouco tempo, o português se tornará a primeira língua de todos os cidadãos desse país africano.

Em Cabo verde²¹, conforme Couto e Embalo (2010), o “crioulo” cabo-verdiano ou cabo-verdiano é a língua mais dominante do país, ou seja, ele é o idioma materno da maioria da população. Rosa (2017) confirma essa questão, isto é, o cabo-verdiano é a Língua Materna da maioria da população cabo-verdiana e o português é a Segunda Língua. Ainda de acordo com Rosa (2017), o Ministério da Educação cabo-verdiano está no processo de implementação de ensino bilíngue no país, ou seja, agora, o cabo-verdiano é também aprendido gradativamente em algumas escolas com o desafio de tornar-se um projeto nacional.

Para Lopes (2011) e Rosa (2017), a língua cabo-verdiana é a língua falada na interação social no país, o português é a língua oficial e a principal língua de ensino do país. Vale ressaltar que o cabo-verdiano está passando pelo processo de oficialização, como consta na Resolução n.º 32/2015 de conselhos de Ministros de Cabo verde. Essa resolução propôs algumas medidas que devem ser realizadas pelo Estado Cabo-verdiano para a consolidação e a valorização do cabo-verdiano. Um dos exemplos dessas ações é a aceleração do processo de implementação do ensino bilíngue no país e a introdução da língua cabo-verdiana de uma forma gradativa no sistema de ensino desde o Ensino pré-escolar e até ao Ensino Superior, o apoio às pesquisas voltadas para a padronização do cabo-verdiano, o apoio às iniciativas que visam ensinar a língua cabo-verdiana no país e no exterior.

Isso demonstra que a língua cabo-verdiana, embora tenha sido dado a ela um papel secundário historicamente no país, está consolidando seu espaço no ambiente linguístico cabo-

²¹ Couto e Embalo (2010) não apontaram a estatísticas sobre a língua portuguesa e do que crioulo cabo-verdiano em Cabo Verde, também não achamos nenhum trabalho que apresentasse essas estatísticas.

verdiano através das políticas educacionais formuladas pelo Estado cabo-verdiano (ARRUDA; NOGUEIRA, 2019). Madeira (2013) considera o cabo-verdiano como língua da construção da identidade nacional e da nação. Agora, vamos entender a realidade linguística da Guiné-Bissau, o país que nos interessa neste trabalho.

De acordo com Couto e Embalo (2010), a Guiné-Bissau é uma nação multilíngue e multicultural, é um país com diferentes etnias, cada etnia tem sua própria língua e lá são faladas cerca de duas dezenas de línguas, além do Bissau-guineense²² (crioulo) e o português. O Bissau-guineense é considerado como língua da unidade nacional, ou seja, idioma que facilita a comunicação entre falantes de diversas línguas no país. Já o português, é a língua oficial do país, idioma que intermedia a comunicação do Estado guineense e o resto do mundo. Também é a língua do ensino do país, toda a escolarização se dá em Língua Portuguesa com a permissão de Bissau-guineense nas classes iniciais²³, primeira e segunda classe²⁴ do Ensino Primário (Ensino Fundamental).

É importante citar este exemplo, conforme Couto e Embalo (2010), em 1984 e 1993, o Estado guineense fez uma experiência de adotar Bissau-guineense (crioulo) como língua de ensino nas classes iniciais: primeira e segunda classe do Ensino Primário (Ensino Fundamental I) nos Centros Experimentais de Educação. E o português é retomado a partir da terceira classe (terceiro ano do Ensino Fundamental I). Essa experiência não chegou a ser alargada em todo país. Embora tenha mostrado resultados promissores, para Couto e Embalo (2010):

Comparativamente com as classes tradicionais, os resultados dessa experiência foram considerados bons e permitiram verificar que as crianças que viviam num meio em que se falava o crioulo tinham melhores resultados escolares dos que as que viviam em zonas rurais onde o crioulo era pouco ou nada falado. Embora a experiência não tenha sido generalizada, ela permitiu apreender as vantagens e as limitações da utilização do crioulo como língua de ensino (COUTO; EMBALO, 2010, p. 42).

Essa experiência trouxe à tona o desafio da adoção Bissau-guineense como língua de Ensino, ao lado de Português, na Guiné-Bissau. Dessa forma, é fundamental pensar em uma política linguística e um planejamento linguístico de acordo com a realidade guineense,

²² O termo Bissau-guineense está sendo usado com o intuito de contrapor a denominação “crioulo”. Esta denominação que está sendo questionada atualmente pode ser vista como negação da autonomia de uma língua. Alguns trabalhos como Scantamburlo (2002); Cá e Rubio (2019); Cá (2019) utilizaram o termo “guineense” para denominar a língua crioula da Guiné-Bissau. Nesse trabalho, utilizamos “o Bissau-guineense”. Percebe-se que os autores nomearam o “crioulo” de “guineense” a fim de fazer uma correlação entre a língua e a nacionalidade, nossa nomeação faz uma correlação entre a língua e o país e não com a nacionalidade. Vale ressaltar que temos consciência da implicação teórica da adoção do termo “Bissau-guineense”, as línguas ultrapassam os países e as nacionalidades, assim, nomear uma língua para relacionar com um país ou uma nacionalidade é uma questão política mais que linguística. Nesse sentido, nossa escolha é simplesmente política.

²³ Classes iniciais refere-se aqui à primeira classe e segunda classe do Ensino Básico da Guiné-Bissau

²⁴ A primeira e a segunda classe do Ensino Primário guineense correspondem ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental brasileiro.

sobretudo no requisito de formação dos professores para o ensino dessa língua, e elaborar materiais didáticos baseados nos textos autênticos e diferenciados. Outra questão é que é necessário apostar no ensino bilíngue, mas não como foi feita a experiência acima referida, ou seja, utilizar o Bissau-guineense nas classes iniciais, primeira e segunda classe. Depois, substituí-lo pelo português a partir da terceira classe. A nosso ver, isso não resolverá as dificuldades do aprendizado do aluno em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. Nesse sentido, o português e o Bissau-guineense devem ser introduzidos no Ensino guineense simultaneamente; porém, cada um deve ser ensinado de acordo com sua realidade.

Para Couto e Embalo (2010), a Língua Portuguesa é falada por 13% dos guineenses como segunda língua, até como terceira língua, porque há caso de um guineense além de falar o Bissau-guineense (crioulo), também falam uma língua étnica, por exemplo, língua Balanta e, posteriormente, aprendem o português na escola. Ela só é falada como primeira língua pelos filhos dos guineenses que tinham residido no Brasil ou em Portugal por motivo de estudo ou devido à imigração, ou por filhos de casais mistos, isto é, casamento de um guineense e uma brasileira, por exemplo. Já o Bissau-guineense (crioulo) é falado por 75% a 80% dos guineenses. Por sua vez, conforme Recenseamento Geral da população e Habitação de 2009, 27% da população tem conhecimento da Língua Portuguesa, na zona urbana o português é falado por 46,3%, e na zona rural o português é falado por 14,7%; além disso, o Bissau-guineense é falado por 90,4% da população guineense, na zona urbana por 92,4%, e na zona rural por 89,8%.

De acordo com Couto e Embalo (2010), se um estrangeiro for para a Guiné-Bissau, pode apreender o Bissau-guineense (crioulo) em alguns meses, uma vez que nas cidades, sobretudo, em Bissau, capital do país, a língua mais falada é Bissau-guineense. Já no que diz respeito à Língua Portuguesa, ele terá enorme dificuldade em aprender essa língua, porque ela é uma língua que não é falada nas comunidades; deste modo, para aprendê-la é preciso ingressar em uma escola.

Em relação à oralidade, no pátio das escolas, para Couto e Embalo (2010), o Bissau-guineense é falado com mais frequência. É importante fazer esta observação, conforme minha experiência como estudante do Ensino guineense, posso dizer que o português é usado, habitualmente, dentro de sala de aula, na interação entre o professor e os alunos. Porém, quando um aluno comunica com um colega, usa-se mais o Bissau-guineense, se compararmos com o uso da Língua Portuguesa. O estudante 5, participante desta pesquisa, na resposta do questionário perfil linguístico, respondendo em que lugar que ele costuma falar a Língua

Portuguesa, afirma que fala o português somente “na sala de aula”. A maioria dos estudantes apontou a escola como local em que eles falam a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.

Também, durante o estudo em grupo entre os alunos, usa-se com frequência o Bissau-guineense, posso citar este exemplo, no décimo segundo ano²⁵, último ano do Ensino Secundário (Ensino Médio), em nossa turma, chegamos a um consenso, no qual estipulamos uma multa de 25 francos CFA²⁶ para aluno que falasse o Bissau-guineense na sala de aula. Essa proposta visava incentivar os alunos a falarem o português. No entanto, essa multa não conseguiu evitar a maior presença do Bissau-guineense na sala de aula; isto é, a maioria dos alunos falavam Bissau-guineense, embora pagassem a multa estipulada. Vale salientar que, a meu ver, hoje, essa prática vai contra o princípio de liberdade de expressão, uma vez que, ela pode contribuir em silenciar a manifestação linguística de uma pessoa em um contexto real do uso linguístico. Nesse sentido, não se deve recorrer a esse tipo de método para incentivar a comunicação em uma língua. Ainda sobre a oralidade nos mercados, nos Night Clubs e nos Estádios de Futebol, toda a comunicação é feita em Bissau-guineense (COUTO; EMBALO, 2010).

Vale também comentar que nas sessões parlamentares da Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau, os debates são realizados praticamente em língua Bissau-guineense, sendo que o uso da Língua Portuguesa só é recorrido quando no momento da leitura de um texto escrito. Os debates eleitorais, em sua maioria, são realizados na língua Bissau-guineense. Por exemplo, a segunda volta da eleição presidencial, de 2019, único debate que deveria ser conduzido em Língua Portuguesa, acabou sendo realizado em português e em Bissau-guineense, porque um dos candidatos se recusou a falar em português, justificando que a maioria da população não ia entender a mensagem dele. Nesse sentido, os jornalistas faziam perguntas em português e ele respondia em Bissau-guineense. Praticamente todos os cartazes dos partidos políticos e dos candidatos no período eleitoral são difundidos na língua Bissau-guineense.

No que tange à escrita, o português é a língua do ensino. Isso levou a maioria da produção escrita da Guiné-Bissau a ser feita nesse idioma. Os livros didáticos estão todos em Língua Portuguesa, e sua maioria vêm de Portugal. Também, o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Guiné-Bissau usa o português em todas suas publicações e, em sua maioria, os materiais são impressos em Portugal (COUTO; EMBALO, 2010).

²⁵ Décimo segundo ano do Ensino Secundário guineense corresponde ao Terceiro ano do Ensino Médio Brasileiro

²⁶ 25 CFA corresponde, aproximadamente, a 0,26 reais.

No que diz respeito à imprensa escrita, Couto e Embalo (2010) afirmam que todas as publicações da imprensa escrita da Guiné-Bissau saem em português, e o Bissau-guineense só aparece ocasionalmente, quando é publicado algum poema neste idioma. Acessei a página on-line do Jornal O'democrata²⁷, talvez o maior jornal impresso e digital do país, verificando as publicações feitas desde janeiro de 2019 até junho de 2020, e não constatei nenhuma publicação em língua Bissau-guineense. Todas as publicações são feitas em Língua Portuguesa desde editorial a notícia. Isso também acontece com a página da Rádio Jovem de Guiné-Bissau e no Portal de Notícias Bissau-Online, cujas notícias são publicadas apenas na Língua Portuguesa. É interessante mencionar que, segundo Couto e Embalo (2010), o Bissau-guineense não é idioma da imprensa escrita, pois até agora, ele não conta com uma norma ortográfica, embora tenha existido uma iniciativa por parte do Ministério da Educação da Guiné-Bissau de unificar sua escrita, em 1987. Porém, até hoje essa proposta não foi efetivada.

Em relação aos programas de rádios, tanto na Rádio Estatal da Guiné-Bissau²⁸ (RDN, Rádio Difusão Nacional) como nas Rádios privadas do país, Pindjiguiti²⁹, Bombolom³⁰ e Jovem, por exemplo, o Bissau-guineense conta com maior domínio. Essa realidade levou à Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau a estipular quota de 50%³¹ entre Bissau-guineense e português nas programações das Rádios do país (COUTO; EMBALO, 2010). No entanto, pelo que vejo, embora com esta quota, o Bissau-guineense ainda domina as programações das rádios do país, desde a Rádio Nacional, Privadas até Rádios Comunitárias. Já nos programas da televisão, a Língua Portuguesa tem maior presença. Isso se deve à presença de programas exportados de Portugal e do Brasil, como as telenovelas, porque há pouca produção em nível do país (COUTO; EMBALO, 2010). A partir do exposto nessa seção,

²⁷ <https://www.odemocratagb.com/>. Acesso em 15 abril de 2020.

²⁸ É necessário ressaltar que tentamos, sem sucesso, fazer um levantamento dos programas das algumas rádios guineenses que funcionam em Bissau, Rádio Jovem, Rádio Sol Mansi, Rádio de Fusão Nacional, Rádio de Capital e da Televisão de Guiné-Bissau (TGB), com a finalidade de saber as línguas por meio das quais os programas são apresentados. Meu irmão foi até essas rádios e à televisão, e solicitou aos programas, mas os responsáveis disseram que isso só pode ser feito por meio de uma carta. Nesse sentido, escrevi as cartas, nem com isso, não temos uma resposta satisfatória. Vale ressaltar que nas cartas, ressaltei que as informações facultadas seriam apenas utilizadas para fins de pesquisa.

²⁹ O nome do Porto de Bissau, um local histórico, foi ali que aconteceu o massacre de 1959, quando um grupo de estivadores que estavam protestando contra péssimas condições de trabalho e paupérrimo salário que eles recebiam na altura como os funcionários. Esse massacre foi um dos eventos que impulsionou o país a usar o método da Guerra para conseguir a independência, uma vez que, na altura acabou a paciência dos guineenses com os portugueses. Então Rádio de Pindjiguiti é uma homenagem às vítimas do massacre de 1959.

³⁰ Um instrumento utilizado nas cerimônias culturais, por exemplo, na cerimônia de toka tchur (cerimônia realizada depois da morte de uma pessoa, dizem que essa cerimônia ajuda o defunto a ter mais sossego em outro mundo. Nessa cerimônia, sacrificam-se os animais: vacas, porcos e cabras.

³¹ A questão de estipular a quota igual entre a língua portuguesa e o Bissau-guineense nos programas de Rádios e Televisão pode demonstrar a ideologia linguística, porque, a nosso ver, se fosse a língua portuguesa que dominasse os programas das Rádios do país, provavelmente não haveria interesses dos políticos em estipular uma quota sobre o uso do português e o Bissau-guineense na televisão e nas Rádios.

observa-se que a Língua Portuguesa é uma língua restrita em âmbito escolar e acadêmico, ela não é ainda uma língua disseminada no país. Nesse sentido, por meio da discussão feita nessa seção, na próxima seção discute-se o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.

3.4 O Ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

Nesta seção, discutimos o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, o idioma oficial do país. Para essa reflexão, primeiramente, abordamos o contexto do ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. Em seguida, discutimos o ensino da Língua Portuguesa como Idioma Adicional, pensando no perfil dos estudantes guineenses e a realidade da Língua Portuguesa no país.

De acordo com Couto e Embalo (2010), a Língua Portuguesa é Segunda ou Terceira Língua de um número muito significativo dos guineenses, uma vez que, no país, a maioria da população fala o Bissau-guineense (crioulo) e mais uma língua étnica antes de aprender o português na escola, o que acontece normalmente a partir dos seis anos de idade, conforme Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau³² (2010). Eu sou exemplo dessa realidade, pois antes de aprender o português na escola a partir de 9 anos de idade, já falava minhas duas línguas maternas: o Bissau-guineense (crioulo) e o Pepel, língua da minha etnia. Essas são línguas que eu falava em casa com meus familiares e na aldeia na qual nasci, em Tombali-debaixo, sul da Guiné-Bissau. Ainda nesta pesquisa, o estudante 11 teve contato com a Língua Portuguesa na escola, a partir dos 13 anos de idade. Essa é uma realidade comum na Guiné-Bissau, sobretudo nas zonas rurais do país, pois muitos estudantes começam o processo de escolarização já na fase de adolescência.

Cá e Rúbio (2019) investigaram o perfil linguístico dos estudantes guineenses de graduação da Unilab. Neste estudo, dos 50 estudantes que participaram na pesquisa, 52% têm a língua Bissau-guineense como primeira língua, 46% têm as línguas étnicas como primeira língua e 2% têm o wolof como primeira língua, uma língua de Senegal, um dos países que fazem a fronteira com a Guiné-Bissau. Assim, nenhum estudante mencionou o português como primeira língua. Ainda neste trabalho, a maioria dos participantes teve contato com a Língua Portuguesa na escola a partir dos seis anos de idade. No trabalho do Có (2018) dos 12 estudantes que participaram da pesquisa, nenhum mencionou a Língua Portuguesa como idioma materna.

³² Isso, na verdade, não é controlado e tanto pode haver crianças que têm a oportunidade de entrar na pré-escola a partir de três anos (nas capitais principalmente) como crianças que somente entram na escola aos nove anos de idade, até mais.

A partir do diagnóstico da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, Namone e Timbane (2017) afirmam que a Língua Portuguesa não teve uma expansão suficiente no país para ser a primeira e única língua de ensino no país. A nosso ver, embora a Língua Portuguesa não seja uma língua falada no cotidiano guineense, nada impede que seja língua do ensino no país. No entanto, ela não deve ser a única língua do ensino guineense, é urgente adoção do ensino bilíngue no país, ou seja, uso do português e o Bissau-guineense como duas línguas de Ensino. Nesse processo, cada uma dessas línguas deve ser ensinada considerando a diversidade linguística do país e o perfil linguístico dos estudantes guineenses.

No estudo de Batista Cá (2015), que se insere no campo da Educação, a autora investigou o ensino da Língua Portuguesa em contexto multicultural, ou seja, ela pretende saber se o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau considera o contexto da diversidade linguística guineense. A autora percebe que o ensino do português desconsidera a situação do estudante guineense, por isso, ela afirmou que o fracasso escolar no país pode estar relacionado com o ensino descontextualizado da Língua Portuguesa, porque o contexto multicultural e multilíngue não é considerado na aula de português. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos guineenses em relação à Língua Portuguesa.

Já Balde (2013) também confirma a mesma questão, o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau está acentuado na abordagem da gramática tradicional, principalmente nas escolas estatais, devido ao pouco investimento do Estado no ensino guineense e uma aprendizagem de qualidade, na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos que possam contribuir para a formação intelectual do aluno, bem como desenvolver sua capacidade em relação à leitura e a interpretação textual. O autor afirma que:

A ideia é que, se os alunos dominassem a classificação gramatical estariam aptos para comunicar em Português. Mas a realidade contrasta com a prática, visto que muitos alunos concluem o ensino secundário sem dominar as competências comunicativas, de ler, escrever, falar e ouvir. (BALDE, 2013, p. 70).

A gramática é vista como única forma que pode contribuir para que os alunos possam interagir na Língua Portuguesa de uma forma proficiente; por isso, não se preocupa em trabalhar a oralidade, utilizando os textos autênticos, ancorados na realidade sociocultural do país. Essa questão tem dificultado os discentes guineenses no uso da Língua Portuguesa na modalidade oral e na modalidade escrita.

Por sua vez, Damone e Timbane (2017) acentuam que não há ainda os manuais didáticos que reflitam a realidade do português guineense, e além disso, a gramática e o dicionário do português europeu não contemplam o contexto do português guineense. Desde a

“independência” do país, em 1973, até agora, não há conhecimento de uma gramática e um dicionário, por exemplo, elaborados a partir da realidade do português guineense.

Também os trabalhos de Barbosa e Bizarro (2011), Pinto e Carvalho (2018) e Cá e Rubio (2019) mostraram também a realidade do ensino da Língua Portuguesa no país. Barbosa e Bizarro (2011) observaram que as aulas da Língua Portuguesa nas turmas de 6, 7, 8 e 10 classes, na maioria das turmas observadas, percebe-se que há desconhecimento da Língua Portuguesa por parte dos alunos, que têm dificuldades de entender a língua do ensino, sendo que os professores acabam recorrendo à língua Bissau-guineense para reforçar a explicação do conteúdo, também quase não há interação durante as aulas, os conteúdos abordados nas aulas são da gramática e da leitura.

Na gramática, as aulas são voltadas para a definição dos conceitos e com seus respectivos exemplos, priorizando o discurso puramente normativo da Gramática tradicional. Antunes (2007) afirmou que saber gramática é insuficiente para uma pessoa tenha proficiência na leitura e na escrita:

Como ficou explícito no capítulo anterior, o uso da língua, além da gramática, comporta um léxico (em línguas como a nossa, com cerca de 500 mil palavras) e supõe ainda regras de textualização e regras de interação, decorrentes das situações sociais em que acontece a atividade verbal. (ANTUNES, 2007, p. 54).

A gramática é apenas um componente da língua e não único. Nesse sentido, ensinar apenas a gramática é insuficiente para formar um leitor autônomo e um escritor competente, visto que, para formar bom leitor e bom escritor, além de ensinar a gramática, é preciso considerar os mecanismos de textualização, aprofundar as normas sociais da interação discursiva e, por fim, levar em consideração o conhecimento prévio do aluno.

Já em relação à leitura, conforme Barbosa e Bizarro (2011), durante o processo da observação da aula da Língua Portuguesa, percebe-se que, a leitura é tratada na perspectiva literal e a leitura inferencial e crítica são praticamente desconsideradas. A nosso ver, ignorar a leitura inferencial e a leitura crítica significa que o trabalho pedagógico da leitura considera apenas a leitura da palavra. Freire (1989, p. 9) mostrou a relevância de unir a leitura da palavra e a leitura do mundo, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Percebe-se que não deve haver a separação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, pois a língua é composta pelo elemento linguístico e extralinguístico.

O estudo do Cá (2019) também aponta a predominância da abordagem gramatical no ensino da Língua Portuguesa no país. O autor observou dez aulas da Língua Portuguesa, em

três escolas guineenses do ensino secundário, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, e duas instituições universitárias do país, com a finalidade de investigar em que perspectiva a Língua Portuguesa é ensinada. O ensino da Língua Portuguesa é pautado na abordagem gramatical, ou seja, não se adota abordagem comunicativa e nem interativa no ensino do português no país. Por isso, o pesquisador afirma que abordagem gramatical não considera as necessidades dos estudantes guineenses em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Por sua vez, Pinto e Carvalho (2018) analisaram os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização e de letramentos na Guiné-Bissau, nomeadamente o livro *Periquito*, conjunto de três livros, intitulados *Periquito alfa*, *Periquito Beta* e o *Periquito Caderno de Caligrafia*. Esses três livros são utilizados na primeira classe. Para análise, as autoras utilizaram o *Periquito Beta* e *Periquito Caderno de Caligrafia*, e também analisaram outro livro didático, *Nélio e os amigos*, livro da terceira classe. Todos esses livros foram editados pela Editora Escolar da Guiné-Bissau.

No que diz respeito ao livro *Periquito Beta*, as autoras perceberam que as atividades desse livro são estruturais, isto é, as tarefas demandam atividades como cópia e identificação. Também há as atividades que abordam a questão relacionada com a ligação das palavras e outras relacionadas à formação das palavras. Não há as atividades que levam os alunos a vivenciarem o processo do aprendizado de maneira contextualizada, bem como não há as atividades que objetivam levar ao aluno a fazer inferências sobre as informações implícitas nos textos.

Já no que refere ao livro *Periquito Caderno de Caligrafia*, as autoras encontram estes tipos das atividades: “responde no seu caderno, complete as frases, escreve de outra maneira as seguintes expressões, escrevem palavras por ordem alfabética e seus significados, liga as palavras, ordena a frase, procura no texto e escreva significado da palavra” (PINTO; CARVALHO, 2018). Pode-se perceber que esses exercícios são todos estruturais, em outras palavras, são mecânicos. Esses tipos de atividades não desenvolvem a reflexão e a criticidade do aluno.

De outro lado, esse livro ainda propõe práticas como substituir, trocar de marca e sublinhar. Essas atividades dão mais importância à estrutura formal da língua e ignoram a função. Por exemplo, atividade que pede ao aluno para que marque os verbos em um conjunto de palavras. Essa atividade tem como objetivo saber se o aluno consegue identificar os verbos em um conjunto de palavras. No entanto, não pretende levar o aluno a conhecer a função que um verbo pode desempenhar em um determinado contexto comunicativo. Antunes (2014) faz críticas a esses tipos de atividades, pois são as atividades meramente formais:

O trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode afastar-se dessas concepções e concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenham em vista um determinado interlocutor, inserido em certo e, que, por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte. (ANTUNES, 2014, p. 24).

As atividades, no processo do ensino da linguagem, baseadas na prática de identificação dos elementos linguísticos e sem pensar no progresso do aluno em relação a uma competência comunicativa, sem presumir um interlocutor concreto, sem determinar o gênero discursivo: oral ou escrito, muito menos pensar no suporte da circulação do gênero. Nesse sentido, Antunes (2014, p. 24) afirma que “são atividades ocas, porque destituídas do que a linguagem tem de essencial: sua natureza interacional na produção e na circulação de sentidos e de intenções reciprocamente partilhados”. O ensino de uma língua deve considerar a perspectiva interativa da língua, pois a língua é um fenômeno social. E o enunciado é unidade concreta da língua (BAKHTIN, 2003, 2016; VOLOCHINOV, 2013, 2018).

Já no trabalho de Cá e Rubio (2019), os autores também analisaram o livro didático *Periquito Beta*, material utilizado na primeira classe. Os autores afirmaram que o livro didático não leva em consideração a realidade do estudante guineense. Foca suas tarefas nas nomenclaturas gramaticais, baseadas nas sentenças soltas e descontextualizadas, e afirmam, por fim, que o ensino não é baseado nos materiais autênticos, ou seja, o livro didático não contempla os gêneros discursivos. Também, de acordo com os autores, a abordagem comunicativa que poderia contribuir para o ensino da Língua Portuguesa não é considerada:

A abordagem comunicativa, que a despeito de limitações poderia contribuir no processo de ensino, não é empregada, e as propostas de atividades para ensino da Língua Portuguesa estão voltadas à cópia e à repetição, como forma de fixar as regras da gramática normativa, e os estudantes não são incentivados a desenvolver a capacidade de oralidade, através do ensino da conversação. (CÁ; RUBIO, 2019, p. 417).

A partir dessa citação, percebemos que a perspectiva comunicativa pode ser relevante para uma boa prática do ensino da Língua Portuguesa não é considerada. As propostas didáticas são baseadas praticamente na prática de cópia e de repetição com finalidade de fixar as nomenclaturas da gramática tradicional, ainda não são trabalhadas as práticas, por exemplo, como ensino da conversação, que possam levar aos discentes a desenvolverem suas capacidades em relação à oralidade. Ainda, neste trabalho Cá e Rubio (2019) entrevistaram quatro estudantes guineenses que tiveram oportunidade de aprender outras línguas: Francês e Inglês, nas escolas privadas de ensino das línguas.

Um estudante afirma que levou mais tempo no processo do aprendizado da Língua Portuguesa em relação à língua inglesa, mas que fala o inglês com mais fluência, se comparado com o português, porque, segundo ele, na aula de inglês havia a interatividade, tinha oportunidade de praticar a língua na sala, assistia ao filme e havia discussão sobre filme, bem como áudios que trabalham a pronúncia. Porém, durante 12 anos em que ele estudou o português no Ensino Básico, essa metodologia não era seguida; o foco era mais no conteúdo, e praticamente não havia interação. Também outro estudante relatou que apreendeu o francês há menos de um ano, e mencionou a importância da interação nesse processo de aprendizagem, informando que a oralidade também era trabalhada constante e em cada semana era realizado um debate sobre um determinado tema.

De acordo com esse estudante, se a metodologia utilizada no ensino do francês tivesse sido adotada para o ensino do português, ele teria uma fluência na Língua Portuguesa como um nativo, pois ele teve mais tempo para aprender a Língua Portuguesa em relação ao francês. No entanto, na aula de português, o método utilizado era estrutural. Em nosso primeiro grupo focal, a questão da inadequação do método utilizado para o ensino da Língua Portuguesa foi abordada pelos estudantes participantes nesta pesquisa.

A partir do que foi exposto até agora, compreendemos que a aula do português foca mais nos elementos estruturais da Língua Portuguesa. Também, o perfil linguístico dos estudantes não é levado em consideração no processo do ensino do português e os materiais didáticos utilizados não são autênticos. Nesse sentido, a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau é ensinada baseada na perspectiva da língua como instrumento de formulação do pensamento e como instrumento de comunicação, e não na concepção da língua como a interação (BAKHTIN, 2003, VOLOCHINOV, 2018). Esta última concepção, a nosso ver, pode ser considerada como mais adequada no processo do ensino de qualquer língua, porque considera o aspecto linguístico e extralinguístico. Além disso, não desconsidera a perspectiva histórica e ideológica da língua, enquanto as outras concepções colocam a língua apenas na dimensão do falante e o interlocutor é dado papel passivo no processo da interação verbal. Araújo (2019) define a linguagem na perspectiva da interação:

Na concepção de linguagem como interação, a linguagem é heterogênea, dinâmica e marcada social e historicamente. A interação verbal, como fenômeno social, é o que a constitui. Os sujeitos sociais, por sua vez, se constituem na e pela linguagem. Em relação ao ensino, os fenômenos linguísticos passam a ser considerados fazendo parte de interações sociais, as quais são orientadas por finalidades específicas que são marcadas por tempo e lugares históricos e pela pertença a grupos sociais (ARAÚJO, 2019, n.p.).

Nessa perspectiva, a linguagem não é homogênea, não é estática, ela é um fenômeno social e histórico. Desse modo, a interação discursiva constitui a manifestação da linguagem, a interação é concreta, seus sujeitos são concretos e sociais, ou seja, os sujeitos são constituídos a partir das relações sociais. Por isso, o ensino da língua deve ser ancorado nas interações sociais, considerando o aspecto social e histórico da linguagem.

Por outro lado, o aspecto cultural praticamente não é abordado no ensino da Língua Portuguesa. No entanto, Teixeira (2012), Sellam (2012), Andrighetti; Schoffen (2012), Ueti (2012), Mendes (2015) afirmam que o ensino do português, bem como o processo da elaboração dos materiais didáticos para seu ensino aos falantes não nativos, deve levar em consideração os seus perfis linguísticos. Além disso, o ensino não deve focar apenas no ensino formal da língua, isto é, deve ensinar a língua para além da Gramática tradicional.

Andrighetti e Schoffen (2012) defendem o princípio de indissociabilidade entre a língua e a cultura, no processo do ensino de uma Língua Adicional. Dito em outras palavras, não se deve separar a língua e a cultura no ensino da Língua Portuguesa para os falantes não nativos. Também para a autora, deve-se utilizar os textos reais como maneira de levar os aprendizes vivenciarem a língua a partir de um contexto real.

Sellan (2012) também segue essa linha de pensamento de não separação entre a língua e a cultura no ensino da Língua Portuguesa para os falantes não nativos desse idioma. Nesse sentido, a autora defende que ensino e a aprendizagem não devem se limitar apenas à sala de aula, mas também deve haver aulas extracurriculares, isto é, visitas guiadas, para levar os alunos a conhecerem os locais históricos, por exemplo. Por isso, autora afirma que:

(...) o ensino-aprendizagem de uma nova língua não deve estar circunscrito apenas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema da língua alvo, mas deve focalizar outros conhecimentos relacionados também à aquisição da oralidade e escrita, aos atos de fala, às condições de produção discursiva, à organização textual, aos usos de argumentos, à seleção e emprego lexicais e às visões sócio-histórico-culturais. (SELLAN, 2012, p. 28).

A partir dessa citação, podemos observar que ensinar apenas Gramática Normativa da Língua Portuguesa não é ensinar essa língua, dado que a Língua Portuguesa não cabe na gramática normativa. Por isso, há necessidade de trabalhar os aspectos que extrapolam o ensino tradicional da gramática normativa na aula do Português como Língua Adicional (PLA), sobretudo preocupar-se com a leitura, a oralidade e a escrita. Esses conteúdos devem ser abordados a partir dos gêneros textuais reais, por exemplo, no contexto guineense pode-se utilizar os gêneros textuais locais: os provérbios guineenses, os mitos, as lendas, as fábulas e os contos populares.

Como forma de exemplificação do ensino da escrita pode recorrer à tradição oral, ou seja, pode-se propor uma atividade da escrita, na qual cada aluno pode escrever uma história contada pela sua avó ou por outra pessoa da sua família. Em seguida, o docente terá oportunidade de acompanhar o processo de reescrita dessa atividade. Também, podem ser utilizadas letras das músicas dos artistas guineenses cantadas em língua Bissau-guineense, para os alunos traduzirem para o português. A partir dessa atividade, o docente terá oportunidade de discutir a transferência linguística, que é uma temática muito perceptível na variedade do português guineense. Essa atividade também pode ser feita com os poemas dos poetas guineenses escritos em língua Bissau-guineense e não só.

Por sua vez, Ueti (2012) afirma que no ensino do português para falantes não nativos, os materiais devem ser flexíveis como maneira de levar em consideração as características dos aprendizes. Ainda, a pesquisadora defende a utilização dos gêneros textuais discursivos para o ensino do português para os falantes não nativos desse idioma e os gêneros textuais devem considerar as múltiplas atividades das diferentes esferas sociais.

Já Mendes (2011) defende a prática da interculturalidade no processo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa aos falantes não nativos. Nessa prática, para a autora, a cultura não pode ser entendida como algo estática, mas como um fenômeno que está em constante mudanças e renovações, então o ensino do português tem que considerar as mudanças culturais, trabalhar as diversidades culturais em todas as fases do processo do ensino e da aprendizagem como maneira de criar a interação, a integração e a cooperação entre todos os participantes. A partir da autora, podemos ressaltar que o ensino do português na Guiné-Bissau deve ser pautado na prática intercultural, porque a Guiné-Bissau é um país com diferentes grupos étnicos. Isso significa que as turmas guineenses são heterogêneas. Nesse sentido, essa heterogeneidade deve ser levada em consideração no âmbito do ensino da Língua Portuguesa.

Antes de terminar esta seção, é fundamental retomar o trabalho do Cá e Rubio (2019). Para fazer esta observação, os autores questionaram a falta dos áudios no material didático analisado, porque sua existência poderia ser importante para auxiliar os estudantes guineenses na compreensão e na produção dos sons na Língua Portuguesa. No entanto, não apontaram se os áudios devem ser de um nativo ou não. A nosso ver, a partir de uma questão política e ideológica, os materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau devem trabalhar a fonética e a fonologia dessa língua. Entretanto, esses materiais não devem apresentar os áudios de pronúncia a partir dos falantes nativos, porque a Língua Portuguesa, na Guiné-Bissau, é um dos idiomas do país, pois é a língua oficial.

Nesse sentido, se houver áudios para o ensino do português, devem ser áudios dos falantes cultos guineenses, isto é, os guineenses que possuem o ensino superior, por exemplo. Entretanto, esses áudios não devem partir da variedade brasileira ou portuguesa. Os materiais didáticos para o ensino do inglês podem apresentar áudios partindo da variedade americana ou britânica, por exemplo. Porém, quando falamos da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, o contexto é diferente.

Como já foi ressaltado, a Língua Portuguesa sendo um idioma oficial do país, é uma língua também do país. Nesse sentido, o país deve constituir sua própria variedade da Língua Portuguesa, e não importar variedade brasileira ou portuguesa. Em outras palavras, o falante guineense não precisa falar português como um nativo, por exemplo, necessita apenas ser fluente nessa língua e falar essa língua como um guineense. No próximo capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para a execução desta pesquisa.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Apresentamos o objeto da pesquisa, sua caracterização, o contexto da sua execução, os participantes, os procedimentos de coleta dos dados, os procedimentos de análise dos dados, o *corpus* e categorias de análise. Ainda, descrevemos a ação de extensão, Português Língua Adicional: curso de leitura e de escrita acadêmica, realizada para a coleta dos dados.

4.1 Objeto de estudo

O objeto deste estudo, a manifestação do olhar exotópico dos estudantes guineenses da UNILAB sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica, está enquadrado no campo da Linguística Aplicada, doravante LA. Para Moita Lopes (2018), a LA é uma área que nasceu no contexto da II Guerra Mundial, concretamente nos anos de 1940, que em seu primeiro momento dedicava sua atenção ao ensino das línguas, sobretudo no ensino de Língua inglesa como língua estrangeira. Ainda nesta fase, a LA era vista como uma ciência sem autonomia, pois visava apenas aplicar as teorias linguísticas para o ensino das línguas. Mais tarde, a partir dos anos 60 do século passado, houve uma ampliação do campo da LA, que passou também a interessar para os estudos relacionados com a tradução. A partir dos anos de 1970, conforme Moita Lopes (2018), aconteceu a primeira virada da LA. Nesse momento, começou a querer ser uma área autonomia, assim deixando de ser aplicação da linguística.

Para o autor, a segunda virada em LA ocorreu quando a LA começou fazer suas investigações em ambientes institucionais “o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica média etc.)” (MOITA LOPES, 2018, p. 17). Observa-se que, embora a LA ainda interessar para o ensino das línguas, no entanto, esse interesse não limita somente ao ensino do inglês como idioma estrangeira. A LA investiga o ensino das línguas em todos os contextos: línguas estrangeiras, segundas línguas, adicionais até línguas maternas, e também se preocupa com os letramentos desde letramento escolar, acadêmico, bem como os letramentos sociais.

Moita Lopes (2006) define a LA como uma área indisciplinar que apresenta a mestiçagem, adota-se uma abordagem ideológica, histórica e política. Já Fabrício (2006) fala que LA deve pautar sua abordagem no princípio de desaprendizagem, Pennycook (2006) caracteriza a LA como uma área de conhecimento que pretende ser transgressiva, ou seja,

pretende ir por além das fronteiras. Por sua vez, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 1) afirmam que quase é um consenso considerar “a linguagem como prática social” como o objeto de estudo da LA.

Para estudar a escrita acadêmica, neste trabalho, partimos do pressuposto de que a produção do gênero discursivo deve ser vista como um processo (PASSARELLI, 2004; GARCEZ, 2010; MORAES, 2016; FURTADO, 2018). Para isso, durante este processo, é necessário que haja colaboração não só do professor, mas também é de suma relevância que haja o olhar do discente sobre o texto do colega e vice-versa. A nosso ver, importante não é somente que o aluno escreva o gênero discursivo pedido, não obstante, é preciso que ele seja levado a refletir sobre seu texto a partir da participação do colega ou do docente, visto que, o sucesso da escrita depende muito de colaboração do outro (FURTADO, 2018; MORAES, 2016; GARCEZ, 2010).

4.2 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa, no que diz respeito à natureza, é caracterizada como aplicada, porque ela faz uma intervenção sobre um problema social relacionado com o uso da linguagem. Conforme Paiva (2019, p. 11), a pesquisa aplicada tem como finalidade “gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. No que diz respeito à abordagem dos dados, a pesquisa é qualitativa. Esse tipo de abordagem também é chamado de interpretativa de acordo com Paiva (2019).

Nossa pesquisa se enquadra como qualitativa, pois não visa somente investigar a escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional da UNILAB, mas visa investigar e, posteriormente, interpretar os contextos desses estudantes em relação à escrita acadêmica. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é a exploratória. Para Paiva (2019), a pesquisa exploratória é uma investigação preliminar com a pretensão de familiarizar o pesquisador com seu objeto de investigação.

Gil (2002) acrescenta que a pesquisa exploratória tem como propósito possibilitar ao pesquisador ter familiaridade com assunto investigado. Esse autor afirma que o planejamento dessa pesquisa tende a ser flexível, com o intuito de levar em consideração diferentes aspectos do objeto estudado. Assim sendo, nossa pesquisa se enquadra nesta categoria, porque compreende a realidade da escrita acadêmica dos estudantes guineenses da UNILAB. Além disso, visa possibilitar o engajamento dos docentes e de outros pesquisadores sobre as dificuldades dos estudantes guineenses em relação à escrita acadêmica. Por fim, no que tange

ao método que guiou a geração dos dados, adotou-se o método de cunho participante (BRANDÃO, 2006, GABARRÓN; LANDA, 2006). A pesquisa participante tem uma relação histórica “com os movimentos sociais populares e com os seus projetos de transformação social emancipatória” (BRANDÃO, 2006, p. 17-18).

Na pesquisa participante, os participantes da pesquisa não são vistos como sujeitos passivos que devem beneficiar com a realização da pesquisa. No entanto, são compreendidos como as pessoas que devem participar ativamente na construção de conhecimento. Nesse sentido, na pesquisa participante, a divisão tradicional como *sujeito-objeto*, *investigador-educador* cede lugar para o princípio *sujeito-sujeito* (BRANDÃO, 2006), porque esse método é pautado no princípio de interação. Por sua vez, Gabarrón e Landa (2006) afirmam que na pesquisa participante, o pesquisador é também sujeito da pesquisa:

Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada – no processo de pesquisa – permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é participante e aprendiz comprometido no processo (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 113).

Na pesquisa participante, o pesquisador não é uma pessoa que faz a pesquisa com a finalidade de gerar os dados para posteriormente fazer análise, o pesquisador é um sujeito da pesquisa que procura também aprender e ter um comprometimento com todo o processo da construção de conhecimento. Essa questão foi observada nesta pesquisa, pois o pesquisador fez as mesmas atividades realizadas pelos participantes, por exemplo, planejamento do resumo expandido, bem como a escrita do resumo expandido, o resumo expandido escrito pelo pesquisador foi lida e revista pelo estudante 11 desta pesquisa.

Além disso, esta pesquisa servirá de experiência para as próximas atuações profissionais do pesquisador, como docente da Língua Portuguesa, posteriormente, no contexto da diversidade linguística, na Guiné-Bissau, o cenário que a Língua Portuguesa pode ser considerada como Língua Adicional da maioria dos estudantes. Nessa perspectiva, não é somente os estudantes guineenses da UNILAB que beneficiaram com esta pesquisa, o pesquisador também beneficiou profissionalmente com a realização da pesquisa. Na próxima seção, contextualizamos o contexto da pesquisa.

4.3 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no contexto do Ensino Superior, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A UNILAB é uma instituição pública de ensino superior federal brasileiro, criada por meio do Decreto Federal n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada no Estado do Ceará, município de Redenção, a cidade pioneira na libertação dos escravizados no Brasil (UNILAB, 2010). Também tem um campus no município de Acarape, cidade vizinha de Redenção, e no Estado da Bahia, especificamente no município de Francisco de Conde.

Segundo as diretrizes da UNILAB (2010), sua instalação na cidade de Redenção, no maciço de Baturité, não representa apenas uma demanda de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais de instalar as universidades públicas federais nas regiões brasileiras que contam com a carência do Ensino Superior, como caso do Maciço de Baturité. Sua criação também pretende promover a integração entre os estudantes brasileiros e seus congêneres de países que falam o português como idioma oficial. Neste sentido, a UNILAB faz parte de uma política de Estado Brasileiro de internacionalização do Ensino Superior, ou seja, foi fundada com a finalidade de promover uma cooperação sul-sul solidária entre o Brasil e países em desenvolvimento, especificamente as nações africanas (UNILAB, 2010).

Ainda, conforme as Diretrizes da UNILAB (2010), o corpo discente dessa instituição deveria ser composto 50% de estudantes brasileiros e porcentagem igual dos estudantes internacionais, isto é, cidadãos dos países que falam a Língua Portuguesa como o idioma oficial. Também, a UNILAB ainda prevê que metade de seus docentes e pesquisadores pode ser estrangeiros que possam permanecer regularmente no Brasil ou como visitantes.

A ideia de ter números iguais entre estudantes nacionais e estudantes internacionais não aconteceu ainda, na prática, visto que, de acordo com os dados da Diretoria de registro e controle acadêmico³³ da UNILAB, até dezembro de 2020, a UNILAB conta com 5004 estudantes de graduação presencial; neste universo, 3.818 são brasileiros; a Guiné-Bissau segue na segunda posição, com 660 estudantes; Angola com 377; São Tomé e Príncipe conta com 52 estudantes; Cabo-Verde, 45; Moçambique, 45; e Timor Leste com apenas 7 teestudantes, somando esses dados, os países parceiros da Unilab têm 1186 estudantes em diferentes cursos de graduação dessa instituição do Ensino Superior (UNILAB, 2020).

³³ Os dados são de dezembro de 2020, mais informações consultar este link: <https://unilab.edu.br/dadosquantitativos/>.

Até o ingresso no trimestre 2014.1, por exemplo, como se pode observar no Edital n.º 68/2013³⁴, as vagas destinadas para cada país parceiro da UNILAB poderiam ser remanejadas para outro país, caso um país não preencher totalidade das suas vagas ofertadas em um curso. Nesse período, a Guiné-Bissau, país que contava com o maior número de inscritos no processo seletivo da UNILAB, recebia as vagas dos outros países. No entanto, a partir do Edital n.º 131/2014³⁵ para cá, caso um país parceiro não preencha as vagas destinadas em determinado curso por falta dos classificados ou por desistência, as vagas não são remanejadas para outro país. Essas vagas são ofertadas na lista de espera do SISU/UNILAB. Isso pode ter feito com que o número de brasileiros seja demasiadamente superior aos internacionais, na UNILAB.

Para ingressar na UNILAB, os estudantes internacionais passam pelo processo seletivo específico realizado em cada país. No início deste processo, os estudantes faziam uma redação dissertativa sobre um determinado tema relacionado com o país do estudante e também na inscrição entregava o histórico escolar do Ensino Secundário (Ensino Médio). Para conseguir a vaga, era somada a nota obtida na redação à média obtida na soma do histórico escolar do Ensino Secundário (Ensino Médio) e dividido por dois, para ter a média final do estudante. Em casos de aprovação, a UNILAB manda carta de aceite para que o estudante faça a solicitação do visto temporário na embaixada brasileira no país do estudante.

Atualmente, de acordo com o edital publicado em 17/01/2020, para conseguir a vaga, é analisado o histórico escolar do estudante e a nota da redação. Também os estudantes fazem a prova de compreensão leitora em Língua Portuguesa e a prova de matemática. Se o número de inscritos em um país for maior que o número de vagas ofertadas para esse país, a nota do histórico escolar torna-se eliminatória, ou seja, serão convocados para realizar outras provas da seleção os classificados até três vezes acima das vagas ofertadas. Vale ressaltar que a UNILAB não compromete dar auxílio financeiro ao estudante no Brasil, porém, quando o estudante chega ao Brasil, pode concorrer para obter o auxílio financeiro do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). Na próxima seção, serão apresentados os participantes desta pesquisa.

³⁴ Mais informações, consultar o Edital n.º 68/2013, disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/Edital-68.2013-Processo-Seletivo-de-Estudantes-Estrangeiros-2013.21.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

³⁵ Mais informações, consultar o Edital n.º 131/2014, disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/09/EDITAL-131-14-PSEE-2014-2.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

4.4 Participantes de pesquisa

Os participantes desta pesquisa são 14 estudantes guineenses de graduação da UNILAB falantes do Português como Língua Adicional. O quadro a seguir mostra a distribuição dos participantes desta pesquisa:

Quadro 1-Distribuição dos participantes de pesquisa

Formas de participação	Quantidade de participantes
Questionário do perfil linguístico	14
Primeiro grupo focal	7
Segundo grupo	9
Resumos expandidos produzidos	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

O questionário do perfil linguístico foi respondido pelo número total dos estudantes que participaram na pesquisa. Já do primeiro grupo focal, participaram apenas 7 (sete) estudantes. Deste número, 6 (seis) fazem parte dos estudantes que escreveram o trabalho final do curso, resumo expandido. Já o segundo grupo focal contou com a participação de 9 (nove) estudantes, todos fazem parte dos 11 (onze) estudantes que escreveram o resumo expandido, conforme a última coluna. O quadro 2 traz a situação acadêmica dos estudantes participantes desta pesquisa e, na primeira seção do capítulo de análise, apresentaremos seus perfis linguísticos.

Quadro 2-Situação acadêmica dos estudantes

(Continua)

Estudante	Curso	Semestre
Estudante 1	Física	1º
Estudante 2	Humanidades	1º
Estudante 3	Química	3º
Estudante 4	Ciências Biológicas	1º
Estudante 5	Ciências Biológicas	1º
Estudante 6	Ciências Biológicas	3º
Estudante 7	Matemática	1º
Estudante 8	Humanidades	3º
Estudante 9	Administração pública	1º
Estudante 10	Matemática	1º
Estudante 11	Letras Língua Portuguesa	7º
Estudante 12	Matemática	1º

Quadro 2-Situação acadêmica dos estudantes

(Conclusão)

Estudante 13	Letras Portuguesa	Língua	4º
Estudante 14	Agronomia		1º

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que refere à segunda coluna, houve predominância dos estudantes do curso de Ciências biológicas e de Matemática com 3 (três) participantes cada. Letras Língua Portuguesa e Humanidades com 2 (dois) estudantes cada. Já Agronomia, Administração Pública, Química e Física com 1 (um) estudante cada. No que diz respeito aos semestres dos participantes, considerando a terceira coluna, dos 14 (catorze) estudantes, 9 (nove) são do primeiro semestre, 3 (três) são do terceiro semestre, 1 (um) do quarto semestre e 1 (um) do sétimo semestre.

Em relação à primeira coluna, vale dizer que os estudantes 1 (um) a 11 (onze) são os que escreveram resumo expandido na ação de extensão. Isso significa que os estudantes 12, 13 e 14 não escreveram o resumo expandido. Os estudantes 12 e 13 responderam apenas ao questionário de perfil linguístico, e o estudante 14, além de responder ao questionário de perfil linguístico, participou no primeiro grupo focal.

É fundamental ressaltar que nossa opção de escolha dos estudantes guineenses é devido à discussão feita na seção *Contexto da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau* e na seção *O Ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau*, ambas contidas no capítulo anterior. Percebe-se que a Língua Portuguesa, apesar de ser a Língua Oficial da Guiné-Bissau e a única língua de ensino, ou seja, a língua utilizada por professores para ensinar outras disciplinas escolares não linguísticas. Por exemplo, Matemática, Química, Física, não é uma língua falada nas comunidades do país, é uma língua restrita praticamente ao espaço institucional.

Também seu ensino não leva em consideração os perfis linguísticos dos estudantes (CÁ; RUBIO, 2019). A língua é ensinada de uma forma descontextualizada e sem se utilizar os materiais autênticos (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012; UETI, 2012; TEIXEIRA, 2012; SELLAN, 2012). Então, se essa questão não for considerada na UNILAB, pode haver implicações na formação dos estudantes guineenses nessa instituição do Ensino Superior, no que diz respeito à leitura, à escrita acadêmica e ao próprio aprendizado do conteúdo. Por isso, decidimos investigar a escrita acadêmica desses estudantes, com o propósito de contribuir na discussão sobre o desafio do ensino da escrita acadêmica no contexto da integração da UNILAB.

Acreditamos que a imersão do estudante na escrita acadêmica pode contribuir para seu Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014); assim, o discente estará em condições de participar de eventos acadêmicos e dialogar com os membros mais experientes (professores universitários) no universo acadêmico. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que esse é o caminho que deve ser seguido, ou seja, os estudantes devem ser inseridos na prática de escrita acadêmica, pois só assim poderão adquirir a experiência sobre a escrita acadêmica. Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos de coleta dos dados.

4.5 Procedimentos de coleta dos dados

Nesta seção apresentam-se os procedimentos para a coleta dos dados analisados nesta pesquisa. Antes de entramos no cerne da seção, é relevante retomar os objetivos específicos formulados neste estudo: a) Analisar a intervenção de um estudante no texto do outro no processo de escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab; b) Compreender como um estudante enxerga seu texto após a intervenção do outro no processo de escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab; e c) Examinar a produção inicial e final dos textos produzidos pelos estudantes guineenses de português Língua Adicional da Unilab, levando em conta o olhar exotópico do outro e como esse olhar influenciou na versão final do texto.

Nosso projeto de mestrado foi qualificado em novembro de 2019. A partir desse momento, começamos o processo burocrático para a realização da pesquisa, solicitando o Termo de Anuência a Pró-reitoria de graduação da UNILAB (Ver Anexo B), contexto da nossa pesquisa, após autorização da pesquisa por parte do Pró-reitor de Graduação da UNILAB, solicitamos também autorização a instituto de Letras e Literaturas para realizar a pesquisa no Núcleo de línguas, departamento que está na gestão desse instituto, também recebemos uma resposta favorável, (Conferir Anexo C).

É interessante ressaltar que o Núcleo de Línguas da Unilab, doravante designado de Nucli, foi criado, oficialmente, pela Resolução Complementar n.º 1, de 29 de julho de 2020, do Conselho Universitário da Unilab, funcionando como um órgão complementar do Instituto de Linguagens e literaturas. O interesse do Nucli é voltado para o ensino das línguas adicionais no contexto da Unilab e para a promoção de uma política linguística que possa contribuir para a internalização da Unilab. A política linguística do Nucli assenta-se nos seguintes objetivos,

conforme o artigo 3 da resolução que regulamenta criação desse órgão de ensino de línguas no contexto da Unilab:

- A criação de diretrizes e ações para a difusão dos saberes em diferentes línguas e culturas;
- II - a promoção do pluralismo linguístico que sirva como meio de acesso ao diálogo interinstitucional por meio de trocas, cooperações e intercâmbios nacionais e internacionais;
- III - a defesa da multiculturalidade enquanto ponte para o desenvolvimento científico e tecnológico e porta de acesso aos bens culturais. (UNILAB, 2020).

Observa-se que o Nucli pretende contribuir no processo de difusão do conhecimento, considerando a diversidade linguística e cultural, bem como promover a diversidade linguística e defender a multiculturalidade como um mecanismo que pode ajudar no processo de desenvolvimento científico e técnico. Isso pode ser útil para a acesso às propriedades culturais. Estes são as diretrizes que orientam o funcionamento do Nucli, de acordo com o artigo 4 da resolução referida:

- I - a internacionalização do ensino, pesquisa e extensão;
- II - o multiculturalismo e o plurilinguismo enquanto essenciais para a formação de cidadãos através da apropriação de competências interculturais e linguísticas necessárias à internacionalização do ensino superior;
- III - a igualdade entre diferentes línguas e culturas e a valorização da diversidade linguística como elementos basilares de uma política linguística inclusiva;
- IV - a integração da Unilab ao contexto acadêmico internacional, através de programas e projetos de internacionalização e de cooperação internacional de natureza linguística, cultural pedagógica e científica;
- V - a valorização das produções intelectual, científica, artística e cultural da Unilab, promovendo-se sua circularidade nos principais idiomas da comunidade acadêmica internacional;
- VI - a democratização do acesso ao ensino/aprendizagem de línguas adicionais para discentes, docentes, técnicos administrativos e demais colaboradores, de modo a favorecer o processo de internacionalização da Universidade;
- VII - a elevação da qualidade do ensino de línguas na educação básica nas regiões do contexto de atuação da Unilab. (UNILAB, 2020).

Constata-se que o Nucli busca ser um órgão que pretende defender a igualdade entre as línguas e valorizar a diversidade linguística, promovendo a democratização em relação ao ensino e a aprendizagem das línguas adicionais, no contexto da Unilab. Pode-se comentar também a intenção de Nucli figurar-se como um espaço que visa incentivar o processo de internacionalização de ensino, pesquisa e extensão.

O Nucli é dividido, conforme a resolução, em seguintes setores: setor de línguas estrangeiras modernas; setor de línguas estrangeiras clássicas; setor de língua brasileira de sinais e setor de português como Língua Adicional. O Nucli oferece, na perspectiva de Língua Adicional predominante, cursos de leitura e de escrita nas seguintes línguas: português,

espanhol, francês e inglês. Os cursos são ministrados por bolsistas do Núcleo, contando com o suporte dos professores coordenadores de cada Língua e da coordenação geral. Vale ressaltar que antes da criação e implantação do Nucli oficialmente, pela Resolução Complementar n.º 1, de 29 de julho de 2020, do Consuni da Unilab, o Nucli já funcionava desde outubro de 2014, conforme ex-coordenador geral do Nucli, sob a tutela da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), no quadro do projeto Idiomas sem fronteiras. Vale acrescentar, segundo ex-coordenador, projeto Idiomas sem fronteiras começou suas atividades na Unilab, em dezembro de 2012, com a aplicação regularmente de testes TOEFL (Teste de Inglês Língua estrangeira). Essa aplicação teve duração até 2019.

Submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE em janeiro. Nosso projeto foi aprovado em fevereiro, com o seguinte número de parecer: 3.829.867 (mais detalhes sobre o parecer, conferir o Anexo A). Assim, tivemos luz verde para começar a pesquisa, fizemos planejamento da pesquisa: elaborando projeto de curso (Conferir Apêndice A), o template que orienta a formatação do resumo expandido (Conferir Apêndice B), a Unidade didática resumo expandido (Conferir Apêndice H) e planos de aulas, de modo que agendamos início do curso para abril.

De repente, chegou a pandemia provocada pelo novo Coronavírus, Covid-19. Nesse sentido, a partir da metade do mês de março, a pandemia afetou nossa pesquisa, pois, tivemos que interrompê-la, uma vez que foram suspensas as atividades presenciais, ficando sem condições de realizar a pesquisa. No entanto, tínhamos a esperança de que as atividades iam se restabelecer rapidamente. Com isso, estaríamos em condições de realizar a investigação. Porém, infelizmente, as coisas não melhoram, assim decidimos realizar a pesquisa na modalidade remota.

Neste novo contexto, a coordenadora do Núcleo de Línguas de UNILAB para a área do português como Língua Adicional sugeriu que a pesquisa fosse realizada como uma ação de extensão da Pró-reitoria de Extensão Arte e cultura da UNILAB, uma vez que o Núcleo de Línguas estava passando pelo processo de recadastramento, opção que aceitamos prontamente, embora fosse uma opção que iria modificar o público-alvo de curso, pois uma ação de extensão não pode ser realizada apenas para atender especificamente os estudantes de um país. Neste sentido, decidimos ampliar nosso público-alvo para toda a comunidade internacional da UNILAB, tendo como principal critério ser falante de Português como Língua Adicional (PLA). Assim, foram ofertados 40 (quarenta) vagas distribuídas de acordo com o quadro a seguir (conferir o edital, ANEXO E):

Quadro 3-Distribuição das vagas do curso

Categoria	Vagas
Estudantes	20
Docentes	5
Servidores técnicos	5
Terceirizados	5
Público externo	5

Fonte: Edital, anexo E.

Após esse momento, foi lançado o edital e a chamada da ação de extensão *Português como Língua Adicional: curso de leitura e de escrita acadêmica*, no dia 01 de setembro de 2020. Na seção 4.9 consta o relato sobre essa ação de extensão. O Quadro 4, a seguir, traz mais detalhes sobre as fases e os prazos da execução da ação de extensão, conforme o edital de ação de extensão (conferir ANEXO E).

Quadro 4-Fases e prazos de execução de ação de extensão

Fases	Prazos
1. Publicação do edital	Dia 01/09/2020
2. Período de inscrição	De 01/09/2020 a 03/09/2020
3.Divulgação da lista de participantes	04/09/2020
4.Primeiro dia de aula	08/09/2020
5.Período de realização do curso	De 08/09/2020 a 01/10/2020

Fonte: Edital, anexo E.

Ainda para coleta dos dados da presente pesquisa, foi aplicado o questionário do perfil linguístico. Como o nome diz, pretendemos, com esse questionário, investigar os perfis linguísticos dos participantes. Além de elementos de identificação, como nome, nacionalidade, naturalidade, semestre, curso, e-mail, sexo, também o questionário contém as seguintes perguntas:

1. A partir de que idade você teve contato com o Português?
2. Cite lugares em que você costuma falar a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.
3. Cite sua Primeira Língua.
4. Cite sua Segunda Língua.
5. Cite línguas que são da Guiné-Bissau que você fala.
6. Cite línguas que não são da Guiné-Bissau que você fala.

Vale ressaltar que aplicação desse questionário, a priori, tinha como propósito determinar quem deveria participar da nossa pesquisa, pois tínhamos os seguintes critérios previamente definidos: além de ser estudante guineense da UNILAB, deveria ser falante do Português como Língua Adicional (PLA). A aplicação desse questionário se justifica porque poderia haver um caso de um estudante guineense da UNILAB que tivesse nascido em Portugal, por exemplo, e talvez esse estudante tivesse o Português como Primeira Língua. Assim, esse estudante não poderia participar da pesquisa. No entanto, após sua aplicação, percebeu-se que o questionário do perfil linguístico traz dados importantes, que puderam nos ajudar na compreensão do contexto linguístico dos participantes desta pesquisa. Nesse sentido, decidimos analisar os dados colhidos na aplicação do questionário do perfil linguístico. Também foram realizados dois grupos focais. O primeiro grupo focal, realizado no dia 20 de setembro de 2020, teve como base as seguintes perguntas:

1. Quando estudava no ensino secundário na Guiné-Bissau, qual era a sua relação com a escrita?
2. Fale do processo da sua escrita na Guiné-Bissau (dentro e fora da escola).
3. Quais são os textos que você produzia na Guiné-Bissau?
4. Quais foram as dificuldades em relação à escrita acadêmica que enfrentou quando ingressou na Unilab?

É necessário sublinhar que esse primeiro grupo focal contou com a participação de sete estudantes e teve duração de uma hora e quarenta cinco minutos. Já o segundo grupo focal teve a duração de uma hora e vinte nove minutos e foi realizado no dia 03 de outubro de 2020. Seguem as perguntas que orientaram esse segundo grupo focal:

1. Fale da sua experiência no curso da escrita acadêmica: esse curso contribuirá para sua produção acadêmica?
2. Como foi a experiência de seu texto ser lido por outro estudante e ele ter feito observações sobre seu texto?
3. Como foi a experiência ter lido o texto do seu colega no processo da escrita acadêmica e ter que fazer observações sobre a escrita do outro?
4. Considerando a tarefa de escrita, que incluiu olhar do outro sobre o texto, você acha que contribuiu mais como leitor do texto do colega ou recebeu mais contribuições do colega para seu texto?

Vale dizer que esses grupos focais foram transcritos manualmente, uma vez que as ferramentas que fazem a transcrição não estavam reconhecendo o sotaque da variedade do português guineense. Esses grupos focais foram realizados fora da aula do curso de escrita, dado que precisávamos de um tempo maior, ou seja, as duas horas de aulas do curso não eram suficientes para auxiliar a aula e a realização do grupo focal. Vale observar também que tínhamos planejado realizar o primeiro grupo focal logo no primeiro dia da aula, caso nosso curso fosse presencial; no entanto, isso aconteceu na modalidade remota, devido à configuração do curso.

É importante ressaltar que os dados do primeiro grupo focal e do questionário de perfil linguísticos não foram gerados, a fim de responder aos objetivos da pesquisa. No entanto, foram necessários, devido ao tipo de método que adotamos nesta pesquisa, ou seja, método participante (BRANDÃO, 2006; GABARRÓN; LANDA, 2006). Esse método requer que o pesquisador conheça o contexto e a realidade dos participantes, também a teoria dialógica do discurso que fundamenta nossa pesquisa, seguindo esse caminho, isto é, entende o enunciado como uma questão social. Nesse sentido, estudar escrita acadêmica não pode se limitar apenas aos textos escritos.

É preciso considerar o contexto sócio-histórico dos participantes. Assim, conhecer a realidade dos estudantes em relação à escrita desde Guiné-Bissau e como foram suas inserções no que diz respeito à escrita acadêmica na UNILAB, foram questões indispensáveis para compreender a escrita acadêmica de tais estudantes. Nessa perspectiva, o primeiro grupo focal e questionário de perfil linguísticos são utilizados como *corpus* complementar da pesquisa.

Para terminar esta seção, é relevante sublinhar que os participantes assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*³⁶ (Conferir Anexo D), conforme recomenda o Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos. Esse termo visa garantir ao participante que sua identidade será preservada na pesquisa, além de informá-lo que pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Na próxima seção, vamos sintetizar os procedimentos de análise dos dados.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Após recebermos os resumos expandidos lidos pelos alunos, em relação ao primeiro objetivo, observamos atentamente cada resumo expandido, com a finalidade de verificar como

³⁶ Como estamos no contexto da pandemia, permitimos a assinatura digital.

ocorre a intervenção do estudante leitor e em que aspectos do texto que o estudante intervém no resumo expandido do seu colega. Em seguida, pegamos todos os comentários de alunos feitos nos textos no processo da revisão e colocamos esses comentários em um arquivo, criado no documento de *Word*. Lemos esses comentários detalhadamente e, na sequência, criamos um quadro, o qual dividimos em categoria, separando aqueles comentários que abordam somente os elementos estruturais do texto e comentários que abordam o conteúdo. Após esse momento, fizemos a identificação e a descrição dos tipos de intervenção do estudante leitor sobre o texto do estudante autor.

No que diz respeito ao segundo objetivo, primeiramente lemos todas as transcrições feitas no segundo grupo focal. Em seguida, verificamos como o estudante autor olhou seu texto a partir da leitura do estudante revisor. Já no terceiro objetivo, primeiramente selecionamos três resumos expandidos que tinham mais problemas, do ponto de vista da adequação ao gênero resumo expandido ou que estavam incompletos na primeira versão. Posteriormente, observamos como esses resumos expandidos ficaram depois da intervenção do estudante leitor e, por consequente, a reescrita de outro estudante. Desse modo, procuramos compreender quais são as intervenções que foram realizadas no texto e como essas intervenções contribuíram para que o gênero seja um texto adequado ao gênero discursivo resumo expandido.

É necessário ressaltar que, antes de analisamos os dados coletados, a fim de dar conta dos nossos objetivos, também analisamos os perfis linguísticos dos estudantes participantes desta pesquisa, com a finalidade de compreender a situação da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau, e além disso, buscar compreender a experiência dos estudantes em relação à escrita desde Guiné-Bissau e quais foram as dificuldades enfrentadas por eles na UNILAB no que diz respeito à produção dos gêneros discursivos acadêmicos. Na próxima seção, vamos apresentar o *corpus* que analisamos nesta pesquisa.

4.7 Corpus

O *corpus* desta pesquisa foi constituído do seguinte modo: a) os dados recolhidos na aplicação do questionário de perfil linguístico dos estudantes participantes de pesquisa; b) as falas dos estudantes que evidenciam a exotopia nos grupos focais; c) dez resumos expandidos, escritos pelos estudantes durante ação de extensão, que posteriormente passaram pela leitura do estudante revisor e pela reescrita do estudante autor; e d) dez comentários feitos pelos alunos nos textos durante o processo de revisão textual. É importante dizer que na ação

de extensão foram escritos 11 resumos expandidos pelos estudantes e um resumo expandido escrito pelo pesquisador, assim totalizando 12 resumos expandidos.

Os resumos expandidos 11(onze) e 12 (doze) não entraram diretamente no *corpus* de análise, uma vez que, na atividade de revisão textual, o estudante 11 (onze) leu resumo do pesquisador e o pesquisador também leu texto desse estudante. Nesse sentido, como nosso objetivo é analisar a intervenção do aluno no texto do colega, esses dados não são incluídos diretamente na análise. Na próxima seção consta a categoria de análise utilizada neste estudo.

4.8 Categorias de análise

Com o propósito de responder às questões de pesquisas formuladas no presente trabalho, adotamos a exotopia como a categoria macro da análise, ou seja, é a categoria que pretendemos investigar sua manifestação no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA). É necessário mencionar que a exotopia é muito mais que uma categoria, na verdade, a exotopia é um conceito constitutivo da existência humana, ou melhor, ocorrerá sempre olhar exotópico em uma interação discursiva, além disso, normalmente o ser humano precisa da participação do outro para constituir sua visão externa. Já em relação às categorias micro: a intervenção do outro no texto do eu, olhar do eu sobre seu texto após a intervenção do outro, essas categorias nos ajudaram a enxergar de uma maneira concreta a manifestação do olhar exotópico dos participantes desta pesquisa. Em síntese, apresentamos a categoria de análise no quadro a seguir:

Quadro 5-Síntese de categorias de análises

CATEGORIA DE ANÁLISE	
CATEGORIA MACRO	Exotopia
CATEGORIAS MICRO	Intervenção do outro no texto do eu
	Olhar do eu sobre seu texto após a intervenção do outro

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.9 Ação de extensão Português como Língua Adicional: Curso de Leitura e Escrita

Esta seção tem como objetivo descrever a execução da ação de extensão Português como Língua Adicional. A ação de extensão foi ministrada pelo pesquisador, tendo 16h: 8h síncronas e 8h assíncronas. As aulas síncronas foram realizadas na plataforma Google Meet e as aulas assíncronas eram previstas para serem realizadas no Google Sala de Aula, sendo que criamos uma turma para esse fim, nesta plataforma. No entanto, devido a um número significativo dos estudantes do curso não possuírem uma conta de Gmail e à dificuldades de uso da ferramenta, no que diz respeito às aulas assíncronas, propomos as atividades orientadas: orientando pelo e-mail e pelo grupo de curso criado no aplicativo de WhatsApp³⁷.

É fundamental referir que o curso visou proporcionar aos estudantes internacionais uma reflexão crítica sobre a escrita acadêmica, a fim de possibilitá-los interesse sobre a escrita acadêmica e, por conseqüentemente, o Letramento acadêmico (LEA; STREET, 2014). Nosso curso contou com 30 inscritos: 27 estudantes da UNILAB; neste grupo, temos 25 guineenses e 2 angolanos, 3 público-externo, 2 guineenses e 1 angolano. Porém, apenas 13 estudantes que terminaram o curso, todos pertencem à comunidade interna da UNILAB, e são de nacionalidade guineense. Agora, segue-se o relato sobre a ação de extensão Português como Língua Adicional: curso de leitura e de escrita, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6-Cronograma de ação de extensão

(Continua)

ENCONTRO	DIA	HORÁRIO	TEMA
Primeiro encontro	08/09	14h	Apresentação da proposta de produção discursiva, análise do resumo expandido e discussão sobre a relevância da leitura para a escrita
Segundo encontro	10/09	14h	Planejamento textual
Terceiro encontro	15/09	14h	Continuação de análise do resumo expandido. A relação entre a leitura e a escrita: fichamento e resumo e exercício sobre norma de citação
Quarto encontro	17/09	14h	A escrita do resumo expandido
Quinto encontro	22/09	14h	A oralidade e a escrita: processo da reescrita e da revisão textual e exercício sobre norma de referência

³⁷ WhatsApp é um aplicativo de mensagem. No Brasil, esse aplicativo tem sido utilizado também para a atividade pedagógica, como podemos observar em alguns trabalhos (ROCHA; SILVA, 2017; ALMEIDA, 2018; FELICIANO, 2016; HONORATO; REIS, 2014).

Quadro 6-Cronograma de ação de extensão

(Conclusão)

Sexto encontro	24/09	14h	Revisão do resumo expandido
Sétimo encontro	29/09	14h	Reescrita do resumo expandido
Oitavo encontro	01/10	14h	A avaliação coletiva de um exemplar de um resumo expandindo e apresentação oral

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira aula, inicialmente foi realizada apresentação do pesquisador e ministrante. Em seguida, os participantes se apresentaram, inclusive a coordenadora do projeto de extensão, que estava acompanhando a aula. Após esse momento, foi apresentado o projeto do curso (Conferir o apêndice A), apresentando a ementa, o objetivo geral e os específicos, a metodologia, avaliação e o conteúdo que seria trabalhado no decorrer do curso. Depois, foi realizada atividade de aquecimento inicial com as seguintes perguntas e discussão:

1. Já escreveu um resumo expandido? Em caso positivo, fale um pouco do seu processo de escrita.
2. Em que propósito o resumo expandido é escrito?
 - 2.1 Apresentar em um evento acadêmico a fim de compartilhar resultados de uma pesquisa já realizada.
 - 2.2 Publicar em uma revista científica.
3. Quais são os potenciais leitores do resumo expandido?
 - 3.1 Os membros da comissão organizadora do evento que o resumo será submetido
 - 3.2 A comunidade acadêmica de uma forma geral.

Essa atividade visou levar os participantes a conhecerem o contexto da produção do resumo expandido, ou seja, com que finalidade esse gênero discursivo é escrito, também lugar da sua circulação desse gênero. O resumo expandido é um enunciado real, utilizado também pelos sujeitos concretos no universo acadêmico:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o 'dixi' percebido pelos ouvintes {como sinal} de que o falante concluiu sua fala. (BAKHTIN, 2016, p. 29).

A partir dessa citação, observa-se que qualquer prática da produção do gênero discursivo deve se basear em uma realidade real, procurando levar aos alunos a compreenderem a situação do gênero discursivo que deve ser produzido, porque o gênero discursivo é a unidade real da interação entre os sujeitos.

É relevante fazer esta observação em relação à primeira pergunta. Observou-se, a partir dessa pergunta, que nenhum participante do curso já teve uma experiência no que se

refere à escrita do resumo expandido. Assim, todos os participantes teriam que escrever esse gênero discursivo pela primeira vez. Essa questão aumentou nossa responsabilidade em termos de atendimento das demandas dos participantes. Ainda nessa aula, foi feita atividade de investigação do conhecimento prévio dos alunos sobre o resumo expandido, de modo que essa atividade centra-se nas ações que devem ser realizadas antes da escrita do resumo expandido:

Na sua opinião, quais informações devem ser levada(s) em considerações antes da escrita do resumo expandido? Marque mais de uma, se achar necessário:

1. Definir o objetivo da escrita do resumo expandido.
2. Definir o tema de uma forma geral sobre a escrita do gênero discursivo resumo expandido.
3. Conhecer as normas do evento em que visa submeter o resumo expandido para a apresentação.
4. Conhecer a estrutura e a extensão do resumo expandido estipulado pela comissão organizadora do evento.
5. Ter realizado uma pesquisa sobre um determinado tema e ter corpus para a análise.
6. Ter feito uma pesquisa com os resultados obtidos.

Após terminar essas etapas iniciais, começamos o processo de leitura e de análise de um resumo expandido. Então, foi feita a leitura do resumo simples e do resumo expandido, discutindo as partes que compõem o resumo acadêmico e refletindo sobre as características linguísticas de cada parte. Também terminamos com outra atividade de análise do resumo acadêmico, selecionado para esse fim. Vale ressaltar que, nessa atividade, o protagonismo foi deixado com os alunos, ou seja, falei menos do que os alunos. É fundamental referir que tínhamos previsto para esta aula ler e analisar todo o resumo expandido. Porém, nessa primeira aula, tivemos um enorme atraso em começar a aula, devido ao atraso dos alunos em acessar à sala de aula. Assim, a leitura do resumo, na sua totalidade, foi deixada para a próxima aula, no Google Meet. A aula encerrou com a orientação da próxima aula, que foi realizada assíncrona.

A segunda aula, primeira aula assíncrona, foi reservada para o planejamento do resumo expandido. Os alunos tinham que planejar seus resumos expandidos de acordo com esta orientação:

O planejamento é uma etapa fundamental no processo da escrita, essa etapa serve para orientar a prática da escrita. Neste sentido, antes de escrever seu resumo expandido que será apresentado na próxima semana Universitária da Unilab. Faça planejamento do seu resumo expandido seguindo o roteiro a seguir:

- Gênero acadêmico
- Tema
- Delimitação do tema
- Título
- Levantamento bibliográfico
- Objeto de pesquisa
- Objetivo do trabalho
- Relevância do trabalho
- Justificativa do trabalho

Papel do autor
Tamanho do texto
Metodologia
Referencial teórica
Sumarização do texto
Cronograma de escrita
Fichamento
Resumo
Evento acadêmico

É necessário sublinhar que esse roteiro do planejamento foi elaborado a partir de uma adaptação do Passarelli (2004). O aluno só teria presença se entregasse seu planejamento. O planejamento textual é uma etapa indispensável no processo da escrita, já que, antes de escrita de um gênero acadêmico como resumo expandido, é fundamental, primeiramente, a construção de objeto de estudo; em seguida, realização da pesquisa; posteriormente, a escrita do texto, e após esse momento, o texto pode ser submetido para ser apresentado em um evento acadêmico. Nesse sentido, trabalhando com os estudantes que estão no processo de inserção na escrita acadêmica, o planejamento textual é uma etapa obrigatória. Passarelli (2004) afirma que:

A seleção das informações requer que se colete o material, os fatos, as ideias e as observações com quais o texto será elaborado. As informações provêm das mais diversas fontes. Dependendo do tipo de tema a ser trabalhado, a fonte varia. Se um tema estiver voltado a aspectos pessoais, sem dúvida, a fonte será o próprio indivíduo, ao passo que, se o tema estiver ligado a assuntos de outras ordens, provavelmente não tão próximas ao redator, a fonte adequada é a literatura a respeito do assunto em pauta. Essa seleção deve ser muito criteriosa, pois será sobre o material recolhido que se dará, mais tarde, a confecção do texto. (PASSARELLI, 2004, p. 89).

A partir dessa citação, percebemos que o planejamento é uma atividade fundamental para coleta das informações que possam ser relevante no momento da escrita do texto. Por exemplo, antes de escrever um resumo expandido, é necessário definir objetivo do trabalho e até definir a extensão do texto; neste quesito, observando as normas estabelecidas pela comissão organizadora do evento em que o resumo expandido será submetido e, em caso de aprovação, posteriormente, ser apresentado. A necessidade de planejamento pode ser observada no ponto de vista de que o gênero discursivo não é um fenômeno homogêneo, mas heterógeno. O gênero discursivo é escrito por alguém, deve ser dirigido pelo alguém:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOCHINOV, 2018, p. 117).

O resumo expandido é um gênero discurso escrito para ser submetido em evento acadêmico. Neste sentido, ele tem seu interlocutor concreto; além disso, caso seja publicado nos anais do evento, será acessado pela comunidade acadêmica de uma maneira geral. Com base nisso, sua escrita deve contar com um planejamento prévio, ou seja, seu autor deve conhecer pelo menos o contexto da escrita desse gênero discursivo antes de escrita desse gênero.

Não tomamos planejamento como algo fechado que termine logo com o planejamento, ou seja, como uma etapa realizada somente antes da escrita, mas entendemos que o processo de planejamento é algo recursivo, isto é, ida e volta, pois o autor pode acrescentar um conteúdo no seu texto que não havia sido planejado ou suprimir algo que tinha pensado no planejamento, e em nosso curso, levamos essa questão em consideração. Procuramos discutir com os participantes que o planejamento é uma etapa que deve ser feita para ajudar na feitura do texto, posteriormente, o que está no planejamento pode não ser apresentado no texto. No entanto, essa etapa da escrita é fundamental para o sucesso da escrita, se for levada a sério, sobretudo na escrita acadêmica.

Vale dizer que o grupo de WhatsApp foi utilizado para tirar as dúvidas sobre essa atividade e também foi aberta uma sala na plataforma Meet, dando possibilidade para quem quisesse falar comigo sobre o processo de planejamento textual. Alguns alunos entraram no Meet, sobretudo, os alunos do primeiro semestre que estavam tendo muita dificuldade sobre o planejamento do resumo expandido. Esses alunos não tinham a experiência com a escrita acadêmica, não tinham feito ainda a disciplina de leitura e produção de texto, e neste sentido, estavam tendo dificuldade de propor uma temática e discuti-la academicamente.

Podemos dizer que atividade de planejamento é base da escrita acadêmica, porque nesta atividade, podemos saber das dificuldades dos alunos sobre a escrita acadêmica, e assim intervir para que o gênero que deve ser produzido seja um texto apresentável em um evento acadêmico. Por exemplo, há planejamento em que objetivo geral não tem verbo no infinitivo, em outros não houve relação entre objeto da pesquisa e objetivo do trabalho, ou seja, objeto de pesquisa não aparece no objetivo.

Por outro lado, a extensão da página é menor ou maior daquilo estabelecido no template, ou seja, a título de exemplificação, há planejamento no qual autor prevê escrever o resumo expandido em duas páginas, enquanto o resumo expandido deverá ter, no mínimo, quatro páginas, e outro o autor estabelece 12 páginas, assim extrapolando o limite máximo de seis páginas, de acordo com as normas da Semana Universitária da UNILAB de 2019.

A partir dessa atividade, constatou-se que planejamento deve ser levado a sério no processo da escrita acadêmica. Essa etapa da escrita é imprescindível, nunca deve ser pulada. No entanto, é necessário que docente elabore um roteiro de acordo com seu conhecimento sobre o gênero discursivo que está sendo estudado. A nosso ver, o docente não deve dizer apenas que é relevante que os alunos façam o planejamento textual; porém, é necessário que ele oriente essa atividade e crie condições que o planejamento seja executado na prática.

É necessário dizer que o pesquisador também elaborou seu planejamento para a escrita do resumo expandido. Esse planejamento foi compartilhado com todos os participantes do curso, e a partir desse exemplo concreto os estudantes conseguiram se inspirar, para fazerem seus planejamentos do resumo expandido. Vale observar que tínhamos previsto, caso nosso curso fosse realizado na modalidade presencial, que cada estudante apresentasse o planejamento do seu resumo expandido para a turma na qual o pesquisador e os colegas comentassem sobre a proposta apresentada pelo estudante. No entanto, na modalidade remota, esta etapa não foi realizada, uma vez que, temos uma carga horária menor.

A terceira aula, segunda aula síncrona, começou com síntese da primeira aula realizada no Google Meet, e também com o comentário sobre a atividade de planejamento, a atividade realizada na primeira aula assíncrona. Foi reforçada a importância do planejamento para a escrita acadêmica, mostrando que a escrita acadêmica é processo e planejamento textual é uma das etapas desse processo. Nesse sentido, quanto mais ele for levado a sério, haverá mais sucesso no produto final, ou seja, o gênero discursivo que será produzido pode ser mais adequado de acordo com as normas que regulamentam tal gênero.

Após esse momento inicial, foi feita a continuação da leitura e análise do resumo expandido. Essa atividade foi começada na primeira aula síncrona. Nessa aula, apenas conseguimos ler e analisamos o resumo científico, uma das partes que compõem o resumo expandido. Na segunda aula síncrona, lemos todas as partes do resumo expandido, analisando e discutindo, desde a introdução até as conclusões. Também nesta aula tratamos da relação entre a leitura e a escrita na Universidade, mostrando que não tem como separar a leitura e a escrita, ambas são imbricadas; neste sentido, não tem como trabalhar uma sem a outra.

Na base dessa discussão, trouxemos a relevância da realização do fichamento e do resumo de fixação do conteúdo para a escrita acadêmica, mostrando a necessidade dos estudantes escreverem esses gêneros discursivos acadêmicos, pois eles auxiliam o estudante na produção acadêmica. Por fim, fizemos a resolução, em coletivo, do exercício sobre normas de citações (conferir Apêndice D).

Esse exercício foi enviado de antemão, dois dias antes, para que cada aluno resolvesse em casa e, posteriormente, seria discutido na aula. Vale ressaltar que houve muita participação na aula, sobretudo na atividade de análise do resumo expandido e no exercício sobre as normas de citação. Por fim, foram dados alguns informes sobre a próxima aula, a segunda aula assíncrona, na qual foi feita a produção do resumo expandido. Ainda, é relevante dizer que depois do encerramento da aula, alguns alunos permaneceram, para tirar as dúvidas, sobretudo os alunos do primeiro semestre.

Na quarta aula, segundo encontro assíncrono, de acordo com nosso cronograma, essa aula seria destinada para a escrita do resumo expandido, e conforme nossa unidade didática, a escrita é a terceira etapa. Porém, o processo de construção textual começou desde a primeira etapa, aquecimento inicial, prosseguindo no planejamento textual, segunda etapa. Exemplo disso: nesse dia, recebemos os resumos expandidos de dois alunos, ou seja, esses alunos concluíram a escrita da primeira versão do resumo expandido. Vale ressaltar que esses alunos tinham feito planejamento textual e seus planejamentos mostravam que eles perceberam a proposta do curso, e isso refletiu na escrita do resumo expandido. É fundamental mencionar que para a escrita, orientamos a necessidade dos participantes observarem o template (Conferir Apêndice B) elaborado para a orientar a produção textual e também o planejamento textual.

A quinta aula, terceira realizada na plataforma Google Meet, tinha como tema: a escrita e a fala, fundamentada em Vieira e Faraco (2019). Neste livro, os autores discutiram a escrita acadêmica. Trabalhamos essa temática em dois momentos, primeiro com mais protagonismo para os estudantes, ou seja, neste momento, pretende-se mapear conhecimento prévio dos estudantes em relação à escrita e à fala. Para isso, propomos as seguintes perguntas, a fim de nortear esse momento:

- 1 A escrita e a fala são a mesma coisa?
- 2 A escrita é formal?
- 3 A fala é informal?
- 4 A escrita é complexa?
- 5 A fala é simples?
- 6 Apenas a escrita que deve ser planejada?

Na primeira pergunta, houve respostas diversas, ou seja, alguns alunos afirmam que a escrita e a fala eram a mesma coisa, pois aquilo que falamos é aquilo que escrevemos; neste sentido, a escrita seria o outro lado da fala. Alguns disseram que como falamos não é assim que escrevemos. Nesta perspectiva, a escrita tem relação com a fala, mas não é a mesma coisa. Em relação à segunda e à terceira pergunta, praticamente houve unanimidade, isto é, os alunos mostraram que a formalidade ou a informalidade da escrita ou da fala depende do contexto e

do interlocutor, neste sentido, eles consideram que tanto a escrita e a fala podem ser formais, em um determinado contexto; e informais, em um determinado contexto da interação discursiva. A quarta e a quinta também tiveram respostas diversas, mas a maioria reconhece que a escrita e a fala são complexas, também o grau de complexidade vai depender do contexto.

Em relação a essa pergunta, um estudante escreveu esta mensagem no chat da sala: "*a escrita é mais complexa. A fala pertence a todos nós, mas a escrita exige um processo de aprendizagem. Um nativo da Língua Portuguesa não precisa ir a escola para aprender a falar o português, mas para escrever é preciso ir a escola para aprender a escrever*". Observa-se que, para esse aluno, a fala de um falante nativo de uma língua seria natural, o que é óbvio a partir de uma interação social; neste sentido, um nativo não aprende a falar, porém precisa aprender a escrever em uma instituição escolar.

De um lado, essa colocação pode ser aceita plenamente. De outro lado, quando falamos no ponto de vista dos gêneros discursivos, a colocação deve ser problematizada a partir do ponto de vista de Bakhtin: se comunicamos por meio de gêneros discursivos, como é sabido, há gêneros discursivos orais e gêneros discursivos do escrito; nessa perspectiva, o nativo de uma língua não domina automaticamente todos os gêneros da oralidade; neste sentido, a oralidade também precisa ser trabalhada na escola e na universidade.

Na última pergunta, a maioria afirmou que tanto a escrita quanto a fala deveriam ser planejadas, mas a necessidade de planejamento fica mais patente na escrita. A partir desse momento, mostramos que há um contínuo entre a escrita e a fala; neste sentido, é o contexto que vai determinar o procedimento de uma pessoa em relação à escrita e à fala. Após essa abordagem sobre a escrita e a fala, resolvemos o exercício coletivamente, sobre as normas de referências (conferir Apêndice E).

A sexta aula, terceira aula assíncrona, foi reservada para a atividade de revisão textual. Cada estudante deveria ler um resumo expandido de outro estudante, com a finalidade de fazer revisão textual e fazer sugestão. Pretendeu-se, com essa atividade, levar os estudantes a refletirem sobre o processo de escrita acadêmica, pois nosso objetivo não é apenas contribuir para que o estudante saiba escrever o resumo expandido. Também, queremos que esteja na altura de falar criticamente sobre esse gênero discursivo acadêmico. O quadro a seguir traz a informação sobre o processo de distribuição da revisão textual.

Quadro 7-Distribuição da leitura

Participantes	RE	Tema	Leitor
Estudante 01	RE1PV	Saneamento básico	Estudante 05
Estudante 02	RE2PV	Adoção da moeda FCFA	Estudante 04
Estudante 03	RE3PV	Gerenciamento de resíduos sólidos	Estudante 06
Estudante 04	RE4PV	Contribuição do Carlos para a economia africana	Estudante 01
Estudante 05	RE5PV	Papel da literatura guineense na construção da identidade nacional	Estudante 09
Estudante 06	RE6PV	Diversidade das Aranhas no Bioma da Mata Atlântica	Estudante 03
Estudante 07	RE7PV	A importância da tecnologia	Estudante 10
Estudante 08	RE8PV	Rituais de Transição e de formação da cultura mandjaku	Estudante 02
Estudante 09	RE9PV	Originalidade da Filosofia	Estudante 08
Estudante 10	RE10PV	Dificuldades dos estudantes guineenses no aprendizado da matemática	Estudante 07
Estudante 11	RE11PV	A Língua Portuguesa como único idioma do ensino na Guiné-Bissau	Pesquisador
Pesquisador	RE12PV	Descaminhos no ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau	Estudante 11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse quadro, RE significa resumo expandido, PV – primeira versão do resumo expandido. É fundamental mencionar que um estudante só podia ler texto de outro estudante caso produza a primeira versão do resumo expandido, e quem não escrevesse a primeira versão do resumo expandido não poderia participar desta atividade. Orientamos a leitura dos textos de acordo com a proximidade temática, estudante do mesmo curso ou conforme a qualidade da primeira versão. Por exemplo, estudante 3 leu resumo expandido do estudante 6, também estudante 6 leu texto de estudante 3, suas temáticas têm relação. Outro exemplo: estudante 8 leu texto de estudante 9, porque estudante 8 a partir da observação que fizemos na primeira versão do seu texto, mostrava compreender o gênero discursivo resumo expandido e a primeira versão do estudante 9 apresentava várias irregularidades. Neste sentido, seu texto deveria ser lido pelo estudante que aparentava ser mais experiente. Essa escolha justifica-se, uma vez que se pretende que um estudante consiga contribuir para melhorar o resumo expandido de outro.

Outra questão: na atividade de leitura, suprimimos nomes dos estudantes nos textos. Essa escolha justifica-se, porque pretendíamos que os estudantes estivessem à vontade no processo de revisão, e acreditamos que a identificação dos textos pode dificultar neste processo. Além disso, no último grupo focal havia uma pergunta de autoavaliação, ou seja, o estudante devia responder se contribuiu mais no texto do colega ou se este contribuiu mais no seu texto.

Desse modo, tivemos receio de que essa atividade causasse mal-estar entre os estudantes. No entanto, agora, se fôssemos realizar novamente esta atividade, não adotaríamos essa opção, pois estudantes responderam satisfatoriamente essa atividade, mostraram que essa ação didática é fundamental no processo de aprendizagem, a revisão textual do colega é uma ótima oportunidade para melhoramento do texto.

É relevante sublinhar que o resumo expandido do pesquisador entrou nessa atividade, uma vez que, temos 11 estudantes que escreveram resumo expandido, tendo número ímpar, e nosso objetivo era de que todos os estudantes tenham a experiência de revisão textual na ação de extensão. Por isso, o estudante 11 leu texto do pesquisador e o pesquisador também leu o resumo expandido do estudante 11. Assim, todos os estudantes que escreveram resumo expandido conseguiram participar nesta atividade. É necessário ressaltar que adotamos o método de pesquisa participante. Este método requer mais proximidade entre o pesquisador e os participantes. Desse modo, o pesquisador pode realizar as mesmas atividades feitas pelos participantes. Fizemos esta orientação para nortear os participantes do curso durante a atividade da revisão:

Chegamos à segunda etapa de nosso curso que é a revisão textual. Nesta etapa, você está sendo convidado para ler e revisar resumo expandido de um colega. Neste sentido, lembre-se que este resumo expandido será apresentado na próxima Semana Universitária da Unilab. Isso significa que sua contribuição é indispensável, ou seja, você deve contribuir para que o texto dele seja aprovado no evento, para isso, o texto precisa estar de acordo com o gênero textual resumo expandido, também de acordo com norma de template. Esse é seu papel como revisor de texto, assim para esta atividade observe o seguinte:

1. Qualquer alteração feita no texto deve ser marcada para que seu colega possa saber dessa alteração;
2. Pode utilizar a ferramenta de revisão do Word para fazer sugestões e comentários no texto do seu colega;
3. É importante que você leia o resumo expandido do seu colega várias vezes a fim de poder compreender melhor a proposta dele e na base dessa proposta contribuir para melhorar o texto;
4. Após terminar a leitura faça seu comentário para avaliar o texto do seu colega de forma uma geral, isto pode ser feito no final do resumo expandido do seu colega, especificamente, depois das referências.

É fundamental mencionar que tínhamos previsto realizar essa atividade caso nosso curso fosse aplicado na modalidade presencial, no laboratório de informática da UNILAB, no qual os estudantes teriam a oportunidade de interagir diretamente no processo de revisão textual. Na modalidade remota, essa questão não foi realizada, pois não teríamos como acompanhar essa atividade e nem como gravar as interações dos alunos nessa atividade. Assim, os alunos revisaram os resumos sozinhos, a partir da orientação mencionada anteriormente.

Na sétima aula, quarta aula assíncrona, foi trabalhada a reescrita dos resumos expandidos, após a intervenção de outro estudante. Essa atividade foi realizada por meio desta orientação: *“após seu texto ter sido lido por seu colega, agora você deve reescrevê-lo de acordo com a intervenção do seu colega. Além disso, pode fazer outras revisões que você não tinha percebido no processo da escrita e seu colega também no processo da revisão. Depois da reescrita responda o seguinte”*:

1. Relato de uma forma geral como você viu seu texto após a leitura do seu colega
2. Fale de uma maneira específica, ou seja, aponte alguns pontos específicos do seu texto que percebeu após a leitura do seu colega.

Também, tínhamos previsto realizar essa atividade caso nosso curso fosse modalidade presencial no laboratório de informática da UNILAB, na qual os estudantes teriam oportunidade de interagir diretamente no processo de revisão textual, de modo que essas interações seriam gravadas. É necessário frisar que apenas o estudante 2 respondeu às duas perguntas que apresentamos acima. Pretendíamos colher dados dessas perguntas para dar conta do segundo objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, para atingir nosso segundo objetivo, utilizamos apenas os dados coletados no segundo grupo focal. O quadro seguinte traz a identificação do resumo expandido, após a reescrita.

Quadro 8-Identificação do resumo expandido após a reescrita

ESTUDANTE	REVF
Estudante 1	RE1VF
Estudante 2	RE2VF
Estudante 3	RE3VF
Estudante 4	RE4VF
Estudante 5	RE5VF
Estudante 6	RE6VF
Estudante 7	RE7VF
Estudante 8	RE8VF
Estudante 9	RE9VF
Estudante 10	RE10VF
Estudante 11	RE11VF
Pesquisador	RE12VF

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a revisão e a reescrita da primeira versão, os resumos expandidos foram identificados conforme a segunda coluna, RE - resumo expandido, VF - significa versão final do resumo expandido e o número entre RE e VF identifica a numeração de cada resumo expandido. É fundamental identificarmos essa versão como a final em relação à primeira versão escrita pelo estudante, que passou posteriormente pela revisão de outro estudante. No entanto, essa versão final foi lida pelo pesquisador. Nesse sentido, a versão final dos estudantes foi o texto que passou pela reescrita depois da revisão do pesquisador, todos os resumos expandidos escritos pelos estudantes foram revisados pelo pesquisador. Essa versão não foi incluída como *corpus* desta pesquisa.

A oitava aula, quarta aula realizada na plataforma de Google Meet, teve como temática a avaliação, isto é, foi selecionado um resumo expandido, escrito por um dos participantes do curso. Em seguida, foi avaliado coletivamente na sala na base deste roteiro elaborado para esta atividade:

1. O texto seguiu a estrutura do resumo expandido: resumo, introdução, metodologia, análise e discussão, considerações finais e referências.
2. Objetivo do trabalho foi escrita de uma forma adequada.
3. A relevância do trabalho foi apresentada.
4. A fundamentação teórica foi apresentada.
5. A metodologia do trabalho dialoga com objetivo.
6. Análise foi apresentada e discutida no trabalho.
7. As citações foram feitas de uma forma adequada: direta e indireta.
8. Margem superior, inferior, direita e esquerda estão de acordo com as normas do Template.
9. Tamanho da fonte está de acordo com as normas do template.
10. As referências estão conforme normas da ABNT.
11. O texto está escrito na norma culta da Língua Portuguesa.
12. O resumo expandido está em condições de ser submetido para a comissão organizadora da semana universitária da Unilab?
13. Quais são os pontos fracos e fortes do resumo expandido?

Nosso curso começou com uma atividade de leitura e análise de um resumo expandido, apresentado na semana Universitária da Unilab 2019. Fechamos o curso, também, fazendo a avaliação de um texto autêntico (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012; UETI, 2012; TEIXEIRA, 2012; SELLAN, 2012); porém, desta vez, foi um texto escrito pelo um estudante de curso. Essa opção visa levar aos alunos a refletirem sobre o gênero discursivo trabalhado no curso. Nosso objetivo, como já foi mencionado anteriormente, não era apenas fazer com que o aluno escreva o resumo expandido, no entanto, além disso, que ele conhecesse as normas que orientam a escrita desse gênero discursivo. Também, que ele esteja na altura de falar de uma maneira crítica sobre esse gênero de uma maneira acadêmica.

5 A EXOTOPIA NA ESCRITA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PLA DA UNILAB

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da pesquisa feita sobre o objeto: *a manifestação do olhar exotópico dos estudantes guineenses da Unilab sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica*. Este capítulo está organizado em sete seções. Na primeira, descrevemos o perfil linguístico dos participantes. Na segunda, relatamos a experiência dos estudantes em relação à escrita. Na terceira, analisamos a intervenção do estudante leitor no texto do estudante autor. Na quarta, abordamos o olhar do estudante autor sobre seu texto depois da revisão do estudante leitor. Na quinta, relacionamos a versão inicial e a versão final dos resumos expandidos escritos na ação de extensão. Na sexta, abordamos, em síntese, as implicações pedagógicas dos resultados obtidos nesta pesquisa. E, por fim, na sétima e última seção, relatamos nossa experiência na ação de extensão.

Antes de entrarmos no foco deste capítulo, é fundamental retomarmos a pergunta central, já apresentada no capítulo introdutório deste trabalho: como se manifesta o olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab?

De antemão, é fundamental a responder essa pergunta central. No processo da escrita acadêmica, a exotopia se manifesta desta maneira: a) a partir do olhar do estudante leitor para o estudante autor, quando o estudante leitor, durante a leitura do texto do estudante autor, consegue enxergar as inadequações que o estudante autor não tinha enxergado na escrita da primeira versão; b) na visão do estudante leitor consigo mesmo, quando o estudante leitor, no processo da revisão do estudante autor, consegue compreender melhor seu texto; c) no olhar do autor para o estudante leitor, quando o estudante autor recebe seu texto de volta após a revisão do estudante leitor, e percebe que o estudante leitor tem limitação para intervir no nível profundo do resumo expandido; d) na visão do estudante autor consigo mesmo; quando o estudante autor, a partir da revisão do estudante leitor, consegue perceber sua limitação em relação à escrita do resumo expandido; e e) na visão do estudante autor para o pesquisador, quando o estudante autor percebe que tanto ele como o estudante leitor têm pouca experiência para intervir no nível profundo do texto; neste sentido, o pesquisador é quem deve solucionar os problemas do texto voltado para o conteúdo.

Agora, seguem as questões específicas desta pesquisa: a) como ocorre a intervenção de um estudante sobre o texto do colega no processo da escrita acadêmica dos estudantes

guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab?; b) como um estudante enxerga seu texto após a intervenção do outro estudante no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab?; e c) Quais são as diferenças entre a produção inicial e a final dos textos produzidos pelos estudantes guineenses de Português Língua Adicional (PLA) da Unilab, após olhar do outro e a atitude responsiva do autor? Cada pergunta específica será retomada na seção correspondente, com a finalidade de situar melhor os resultados obtidos nesta pesquisa para o leitor.

5.1 Os perfis linguísticos dos participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o perfil linguístico dos estudantes guineenses da UNILAB que participaram nesta pesquisa. A partir do perfil linguístico, percebemos o contexto sociolinguístico dos nossos participantes antes de ingressarem no ensino superior. Esse contexto linguístico deve ser levado em consideração no processo de imersão na escrita acadêmica e na compreensão do discurso científico.

Os resultados demonstraram que o perfil linguístico dos estudantes guineenses da UNILAB é multilíngue, isso confirma o contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau. O quadro a seguir demonstra que a Língua Portuguesa ainda não é uma língua disseminada no país. Embora a Língua Portuguesa goze do estatuto de idioma oficial, ela é uma língua restrita ao universo institucional, principalmente na escola.

Quadro 9- A realidade da Língua Portuguesa na GB

(Continua)

Estudante	A partir de que idade você teve contato com o português?	Cite lugares em que você costuma falar a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau
Estudante 1	10	“Escola”
Estudante 2	5	“Escola e Igreja”
Estudante 3	8	“Só na escola”
Estudante 4	6	“Escola ou na rede social”

Quadro 9- A realidade da Língua Portuguesa na GB

(Conclusão)

Estudante 5	7	“Na sala de aula”
Estudante 6	7	“Escola e igreja”
Estudante 7	5	“Na escola e em outros atividades acadêmicas”
Estudante 8	7	“Na escola e na igreja”
Estudante 9	6	“Falo o muito na escola, um pouco em casa e muito nas apresentações de peça teatral”
Estudante 10	7	“Só na escola”
Estudante 11	13	“Somente na escola”
Estudante 12	7	“Escola”
Estudante 13	Desde minha infância, talvez a partir de três anos de idade	“Na escola, e ora, na casa, na igreja, no trabalho, nos reuniões, e outros”
Estudante 14	10	“Na escola, às vezes na igreja”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos que os estudantes 2 e 7 tiveram primeiro contato com a Língua Portuguesa a partir dos seus cinco anos de idade e o estudante 13, a partir dos três anos, a idade estabelecida para o ingresso no Ensino Pré-escolar, um ensino facultativo na Guiné-Bissau, de acordo com Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2010). Para ingressar no Ensino Básico guineense, é permitido às crianças que vão complementar seis anos a partir de 2 de outubro até 31 de dezembro, de acordo com a Lei de Base. Isso significa que os participantes referidos acima tiveram contato com a língua de ensino guineense abaixo da idade escolar, que é de seis anos de idade, conforme Lei de Base de Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2010).

Na Guiné-Bissau, há jardins infantis, que em sua maioria são privados, e há escolas que são chamadas “escola di banku”³⁸. Estas escolas também são particulares, porém, com a mensalidade menos cara, comparado com os jardins infantis, e funcionam em realidades

³⁸ Escola do Banco, este nome deve-se ao fato de que essas escolas normalmente não têm carteiras. Cada criança leva seu banco, para se sentar e assistir às aulas.

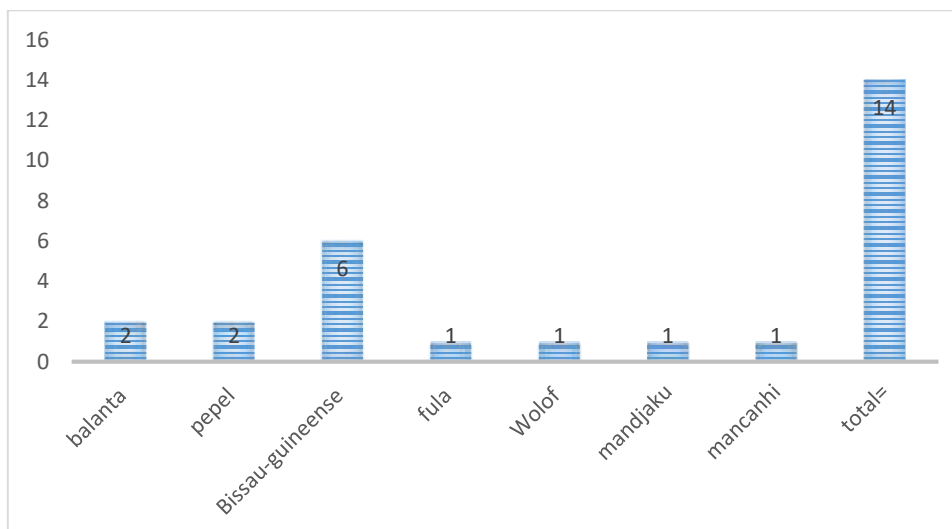
diferentes, desde barracos até as varandas de uma casa. Normalmente cada criança leva seu banco ou cadeira para assistir às aulas. Por isso, são chamadas “escola di banku”. Agora, vamos para a leitura do quadro.

Observamos que 5 estudantes tiveram contato com a Língua Portuguesa a partir dos 7 anos de idade. Temos 2 estudantes que apontaram ter contato com o português com 5 anos, 2 estudantes informaram ter contado com português a partir de 6 anos e 2 estudantes apontaram 10 anos idade, 1 estudante apontou 8 anos. O estudante 11 teve contato com a Língua Portuguesa aos 13 anos de idade; assim, se trata de um estudante que teve contato com essa língua mais tarde. Conforme uma conversa informal com esse estudante, ele afirmou que começou o processo de escolarização muito tarde, ou seja, ele iniciou esse processo com 13 anos de idade.

Percebemos que o estudante 13 é quem teve contato com a Língua Portuguesa mais cedo, em comparação com outros estudantes. Ele afirmou que começou a falar português desde a infância, talvez a partir dos três anos de idade. Essa questão nos levou a fazer uma conversa informal com esse estudante a fim de compreender seu contexto familiar. Ele afirmou que o pai e a mãe dele não têm conhecimento da Língua Portuguesa. Entretanto, ele começou o ensino formal muito cedo, provavelmente, a partir de 3 anos, como ele próprio mencionou no questionário do perfil linguístico. Havia alguns familiares que falavam com ele o português em casa. Vale dizer que esse estudante e o estudante 9 são estudantes que mencionaram que falavam o português em casa.

A maioria dos estudantes somente fala português na escola. O estudante 5 afirmou que fala português “só na sala de aula”. Para Couto e Embalo (2010), nos pátios das escolas guineenses, a língua dominante é o Bissau-guineense. Isso significa que há um número muito significativo dos alunos guineenses que somente falam o português na sala de aula, como aponta o estudante 5.

Depois da escola, a igreja aparece como segundo lugar em que os estudantes falam a Língua Portuguesa. Essa questão confirma que o português é falado principalmente nos locais institucionais e ligado diretamente à escrita, ou seja, locais em que circulam os textos escritos em Língua Portuguesa. No trabalho de Cá e Rúbio (2019), a maioria dos estudantes guineenses da UNILAB tiveram contato com a Língua Portuguesa a partir de 6 anos de idade. Nesta pesquisa, a maioria teve contato com o português por volta de 7 anos de idade. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a primeira Língua dos participantes desta pesquisa.

Gráfico 1-Primeira Língua

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse trabalho, entendemos como a primeira língua, a primeira língua adquirida pela criança, essa língua pode ser, posteriormente, a língua materna do falante ou não. L1 é um termo dêitico que deve ser definido a partir do falante (CUNHA, 2007). Por outro lado, L1 e língua materna não podem ser consideradas sinônimos, uma vez que essa correspondência direta, a nosso ver, não se aplica em todo contexto discursivo.

No gráfico 1, a língua Bissau-guineense figura na primeira posição, ou seja, foi citada por 6 estudantes como a primeira língua. Essa questão já era esperada, uma vez que é a principal língua da comunicação diária do país. Conforme Couto e Embalo (2010), o Bissau-guineense é falado por cerca de 75% a 80% da população guineense. Namore e Timbane (2017) acrescentam que, atualmente, é raro encontrar alguém que não tenha conhecimento mínimo dessa língua. Nesse sentido, o resultado do gráfico confirma a presença do Bissau-guineense no ambiente linguístico guineense como uma língua que facilita a interação entre as diferentes etnias do país. Quanto ao Pepel e ao Balanta, foram mencionados pelos 2 estudantes cada como a primeira língua. Já as línguas fula, Mandjaku, Mancanhi e Wolof foram citadas como a primeira língua por 1 estudante cada.

É fundamental ainda trazer algumas informações omissas no referido gráfico. O Wolof foi mencionado como a primeira língua de um estudante, o estudante que citou essa língua como a primeira língua, nasceu em Dakar, capital da República de Senegal. Neste país, ele adquiriu Wolof como a primeira língua. Quando voltou para Guiné-Bissau, ainda na infância, a partir dos 7 anos de idade, adquiriu a língua Mandjaku quase em simultâneo com a língua Bissau-guineense, e na escola teve contato com a Língua Portuguesa. Percebe-se que o Wolof, embora fosse a primeira língua adquirida por esse estudante, não pode ser considerada

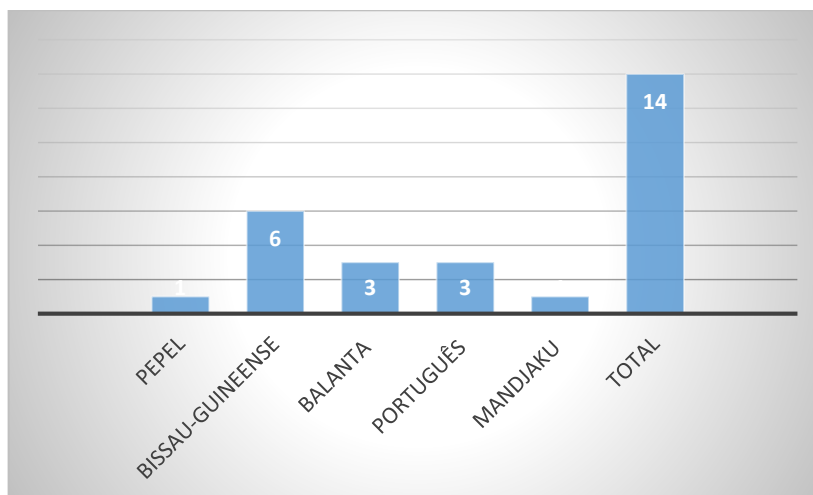
como sua Língua Materna. Na verdade, ele tem duas línguas maternas: Mandjaku e Bissau-guineense. O Wolof e o português seriam línguas adicionais deste estudante.

A partir da realidade desse estudante, percebemos que a Primeira Língua é mais adequada para ser utilizada do que a Língua Materna, no processo de coleta de dados, no contexto da diversidade linguística ou com os falantes multilíngues, pois percebemos que a língua materna é apontada como a língua dos pais. Por exemplo, em Có (2018), uma estudante citou Pepel como sua Língua Materna. No entanto, após algum tempo, tive uma conversa informal com essa estudante na língua Pepel, e percebi que ela tem um pouco domínio nessa língua.

Na verdade, o Bissau-guineense é que sua Língua Materna, ou seja, a língua mais predominante dela, língua que ela fala com mais espontaneidade, ou se quiser, língua na qual ela tem gramática internalizada. Essa questão demonstra que o questionário pode não ser um instrumento de pesquisa seguro para coleta dos dados sobre o perfil linguístico dos falantes multilíngues, é preciso que se acrescente uma interação discursiva com os participantes. Em resumo, a partir dos dados colhidos nessa pesquisa, é possível reafirmar que Primeira Língua e Língua Materna podem ser dois conceitos diferentes, em um contexto do multilinguismo; neste sentido, esses dois conceitos não são sinônimos.

Para Cunha (2007, p. 16), a língua materna é “uma língua adquirida na infância (por essa razão considerada primeira ou nativa) e geralmente no seio da família”. Desse modo, a primeira língua é normalmente a Língua Materna. A nosso ver, essa questão pode não se aplicar no contexto da diversidade linguística e da mobilidade. O estudante que citou Wolof como a Primeira Língua exemplifica essa questão, ou seja, Primeira Língua adquirida por este estudante, Wolof não é Língua Materna dele.

Ainda, vale sublinhar que o estudante que citou Wolof como a Primeira Língua teve contato com três línguas, antes de ter contato com a Língua Portuguesa na escola. Essa é a realidade da maioria dos estudantes que participaram nesta pesquisa. A maioria já teve conhecimento de, pelo menos, duas línguas, antes de ter contato com o português, de modo que o quadro 10 confirma essa questão. O gráfico 2 a, seguir, apresenta a Segunda Língua dos participantes desta pesquisa.

Gráfico 2- Segunda língua

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta pesquisa, consideramos como Segunda Língua aquela adquirida ou aprendida depois da aquisição da Primeira Língua. Caso essa língua seja adquirida ainda na infância, pode-se tornar a Língua Materna do falante, por exemplo, no caso do participante que citou Wolof como a Primeira língua e Mandjaku como a segunda língua. No entanto, percebemos que Mandjaku é a Língua Materna deste participante, e não Wolof. De outro modo, a partir do contexto discursivo atual deste estudante, Wolof e Português são as línguas adicionais dele. Agora, vamos compreender o gráfico.

Observamos que a língua Bissau-guineense foi mencionada por 6 estudantes como a Segunda Língua. Também obtivemos esse mesmo resultado no gráfico 1, da Primeira Língua, assim confirmando ser a língua dominante, no ponto de vista dos falantes na Guiné-Bissau. Logo, na segunda posição, aparece o Balanta e o Português, com 3 estudantes cada. É fundamental lembrar que o português não tinha aparecido no gráfico 1, ou seja, gráfico da Primeira língua. Pepel e Mandjaku com 1 estudante cada. O quadro 10 nos ajuda a compreender melhor a realidade da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.

Quadro 10-Contexto linguístico guineense

(Continua)

Estudante	Cite línguas que são da Guiné-Bissau que você fala	Cite línguas que não são da Guiné-Bissau que você fala
Estudante 1	Balanta, Pepel e Bissau-guineense	Inglês
Estudante 2	Bissau-guineense, português	Francês
Estudante 3	Bissau-guineense; Balanta e Português	Inglês

Quadro 10-Contexto linguístico guineense

(Conclusão)

Estudante 4	Pepel, Bissau-guineense e português	Inglês
Estudante 5	Mandinga, fula, Bissau-guineense	Bambará e Francês
Estudante 6	Bissau-guineense, balanta	Francês, inglês, português*
Estudante 7	Bissau-guineense, balanta português	Inglês
Estudante 8	Bissau-guineense, português, mandjaku	Wolof
Estudante 9	Bissau-guineense e um pouco de beafada	Falo um pouco a língua francesa
Estudante 10	Pepel, mandjaku e Bissau-guineense	Português* Inglês
Estudante 11	Mandjaku e Bissau-guineense	Falo Um pouco de inglês um pouco de espanhol
Estudante 12	Bissau-guineense, Balanta, Português e Mandinga	Nenhuma
Estudante 13	Bissau-guineense, pepel e português	Inglês básico
Estudante 14	“Pepel bem falado, percebo um pouco de mandjaku”	“Português* bem falado um pouco de francês e inglês”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse quadro confirma o contexto da diversidade linguística guineense. Dos 14 estudantes que participaram desta pesquisa, nenhum fala uma única língua. A maioria tem conhecimento de três línguas. Também, em Cá e Rúbio (2019), a maioria dos estudantes guineenses da Unilab fala, no mínimo, três línguas. O estudante 12 tem conhecimento de quatro línguas da Guiné-Bissau: Bissau-guineense, Balanta, Português e Mandinga, este estudante é único que não tem nenhum conhecimento de uma língua que não seja da Guiné-Bissau. A partir desse quadro, do gráfico da Primeira língua e do gráfico da Segunda língua, podemos afirmar que todos os estudantes são falantes do Bissau-guineense.

Os estudantes 13, 12, 8, 7, 4, 3 e 2 mencionaram a Língua Portuguesa como uma das línguas que são da Guiné-Bissau que eles falam. Esse resultado corrobora com nossa escolha de não adotar o termo português como Língua Estrangeira para o ensino da escrita acadêmica aos estudantes guineenses, visto que percebe-se que os guineenses têm consciência da Língua Portuguesa como uma língua que é também do país. Os estudantes 6, 10 e 14 mencionaram o português como uma das línguas que não são da Guiné-Bissau que eles falam. No entanto, o português tem estatuto de língua oficial na Guiné-Bissau e é o único idioma do ensino formal do país. Esse resultado corrobora a seguinte afirmação de Almeida-Filho (2007):

Para crianças de dialetos desprestigiados, muitos primariamente oralizados, que chegam à escola confrontadas com o dialeto-padrão, o português da escola se parece com uma L2 (externa). No caso de crianças via PL2 numa comunidade minoritária encravada no português ou como língua oficial num país africano lusófono, a L2 pode representar tanto uma língua LE (não circulante comunicacionalmente) quanto uma L1 (tendo ocorrido a perda da L1) no ambiente familiar. (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 6).

Observamos, a partir dessa citação, que o ensino da Língua Portuguesa pode se configurar como Segunda língua e até como Língua estrangeira. Este último, no contexto em que a Língua Portuguesa é a língua oficial. Entretanto, não é a língua da comunicação do quotidiano, como é o caso da Guiné-Bissau. Isso significa que a Língua Portuguesa, mesmo sendo a Língua Oficial (CUNHA, 2007) da Guiné-Bissau, sendo uma língua que não é falada no dia a dia; os estudantes só têm contato com essa língua na escola. Neste contexto, os discentes podem enxergar o português como uma Língua Estrangeira.

Os estudantes 1, 5, 11, 9 não colocaram o português como uma das línguas da Guiné-Bissau que eles falam e nem na lista de uma das línguas que não são da Guiné-Bissau que eles falam. Isto pode demonstrar a dimensão cultural da língua, ou seja, esses estudantes talvez não vejam uma relação identitária e cultural com a Língua Portuguesa. Isso pode ser razão de não colocá-la como uma das línguas da Guiné-Bissau e, ao mesmo tempo, ter noção do estatuto da Língua Portuguesa como idioma oficial do país. Neste sentido, não citaram a Língua Portuguesa como uma língua que não é da Guiné-Bissau que eles falam. Por outro lado, pode-se dizer que esse resultado demonstra que o Português convive na Guiné-Bissau com duas percepções: é visto tanto como uma língua de fora quanto como uma língua que é do país.

O estudante 05 aponta o Bambará, juntamente com o francês, como as línguas que não são da Guiné-Bissau que ele fala. O Bambará é uma das línguas faladas em Mali. Neste caso, o estudante 05 chegou a viver naquele país quase dois anos, onde teve contato com essa língua maliana. Em síntese, observa-se, nesta seção, que os participantes desta pesquisa possuem um perfil linguístico multilíngue; o Bissau-guineense é a língua mais dominante, em termos dos falantes, no ambiente linguístico guineense; o português, apesar ser a língua oficial da Guiné-Bissau, ainda não é uma língua disseminada no país. Na próxima seção, apresentamos a relação dos participantes com a escrita.

5.2 A experiência dos estudantes guineenses com a escrita³⁹

Nesta seção, comentamos a experiência dos estudantes participantes nesta pesquisa em relação à escrita na base do primeiro grupo focal realizado. Como foi explicado na metodologia, no processo de construção dos dados desta pesquisa, realizamos dois grupos focais. Esses grupos focais foram transcritos, não seguimos uma técnica específica para a transcrição desses grupos focais. No entanto, fizemos a transcrição, preservando a variedade do português guineense. Essa escolha pode ajudar o leitor a constatar as particularidades do português guineense. Feita essa contextualização, retomamos as quatro perguntas que nortearam o primeiro grupo focal.

1. Quando estudava no ensino secundário na Guiné-Bissau, qual era a sua relação com a escrita?
2. Fale do processo da sua escrita na Guiné-Bissau (dentro e fora da escola).
3. Quais são os textos que você produzia na Guiné-Bissau?
4. Quais foram as dificuldades em relação à escrita acadêmica que enfrentou quando ingressou na Unilab?

No que se refere à experiência dos estudantes guineenses com a escrita, percebemos que realmente os estudantes têm uma relação com a escrita desde Guiné-Bissau. No entanto, a escrita é vista como produto, e não como processo (PASSARELLI, 2004; GARCEZ, 2010; MORAES, 2016; FURTADO, 2018), pois o aluno é solicitado apenas para escrever o gênero discursivo, sem passar antes pelo um processo de ensino e aprendizado do gênero. Também, a escrita é vista do ponto de vista de reprodução, ou seja, cópia das tarefas, e não como uma prática discursiva que deve ser conduzida para permitir a escrita de um gênero discursivo novo. Além disso, percebe-se que os estudantes têm pouco contato com os gêneros discursivos dentro da esfera escolar. A redação escolar é o gênero predominante no ambiente escolar.

Em relação às dificuldades na imersão na Unilab, os estudantes têm dificuldades no que diz respeito à escrita dos gêneros discursivos; em relação à oralidade, sobretudo em relação à variedade do português brasileiro, ou melhor, dificuldade na compreensão da comunicação com os brasileiros, principalmente, com os professores; e em relação à realização das atividades solicitadas pelos professores. Agora passaremos a discutir o que os estudantes disseram nesta pergunta: *quando o estudante estudava no ensino secundário na Guiné-Bissau, qual era sua*

³⁹ É importante observar que durante o primeiro e segundo grupos focais, alguns estudantes citaram nomes de alguns colegas que estavam participando no grupo focal, assim, para preservar a identidade de nomes dos estudantes mencionados colocamos nome fictício Bonandji em todas as ocorrências em que nomes dos estudantes foram mencionados. Bonandji é um nome da etnia pepel que significa “estão comigo”.

relação com a escrita? Verificamos que os estudantes têm contato com a escrita, no entanto, de uma forma inadequada, porque a escrita não é vista na perspectiva de algo que deve ser conduzida para desencadear o aprendizado. Ao contrário disso, os alunos escrevem apenas para cumprir a tarefa. Assim sendo, a escrita é tomada como produto, e não como processo, abordagem mais adequada para a ação pedagógica de ensinar a escrita. Este trecho de um estudante aponta nesta direção:

Em nosso ensino, quando se fala da escrita, muitas pessoas têm domínio na escrita, a dificuldade é a compreensão, compreensão ou posso dizer a forma com a pessoa recebe a informação ou ensino para poder ter mais domínio como ele deve escrever, a regra, para seguir a regra, alguém tem domínio para escrever, se você chamar palavra ele pode escrever, mas para perceber qual é sentido daquela palavra, é ali que está o problema, na minha percepção, essa que é minha dificuldade, muita dificuldade, tenho muita dificuldade neste caso, por exemplo, para saber qual é o gênero que estou a tratar (Estudante 14, Primeiro grupo focal, 2020).

A partir desta citação, podemos constatar que, embora haja registro recorrente de referência à prática escolar de escrita tanto por esse quanto por outros participantes, há problemas em como a escola adota a proposta de escrita. Veja que o estudante afirmou que “*em nosso ensino quando se fala da escrita muitas pessoas tem domínio na escrita, a dificuldade é a compreensão*”. É interessante observar que ele afirma que não há problema na escrita, porque as pessoas escrevem as palavras de uma forma “corretas”: “*se você chamar palavra ele pode escrever, mas para perceber qual é sentido daquela palavra, é ali que está o problema, na minha percepção, essa que é minha dificuldade, muita dificuldade, tenho muita dificuldade neste caso, por exemplo, para saber qual é o gênero que estou a tratar*”.

Para ele, saber escrever as palavras corretamente é sinônimo de saber escrever. Ele não vê a escrita na perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2016). Na verdade, a escrita, para ele, é domínio da norma ortográfica. Desse modo, quem domina norma ortográfica sabe escrever. Porém, ele tem consciência de que as pessoas escrevem os gêneros discursivos, e para escrever os textos precisam ter domínio sobre as normas que orientam cada gênero discursivo. O estudante reforçou sua fala nesta citação a seguir:

Como eu dizia antes, o problema da escrita na Guiné parece não tem tanto problema, no domínio da escrita, mas é a regra, às vezes, alguém pode ter domínio de escrever um texto, pode escrever texto tudo até ao fim, mas se você perguntar que tipo de texto você escreveu, ele não vai saber, ele vai ficar assim, mesmo bom, ele pode ter noção, como posso dizer, pode ter algum sentimento que este texto está tratar de um texto, pode ser literário ou outra coisa assim ou uma carta assim, pode estar bem organizado, mas ele não vai ter confiança de que estou certo (Estudante 14, Primeiro grupo focal, 2020).

Podemos observar que, para este estudante, a escrita é domínio da norma ortográfica, como já foi mencionado. Por isso, o estudante afirmou que, na verdade, não há problema no que diz respeito à escrita. No entanto, o problema está na compreensão dos gêneros discursivos, porque o aluno escreve sem ter noção do gênero que está a escrever. Este trecho reforça a citação anterior:

Você pode falar qualquer um estudante guineense recém-chegado né para escrever qualquer documento, aí ele pode escrever no corpo do documento todas as palavras estão corretas, mas não está no sentido daquilo que está pedido, então isso que é o principal problema que eu acho que está que deve ser satisfeito né (Estudante 5, Primeiro grupo focal, 2020).

O estudante percebe que escrever de uma forma “correta” não é suficiente para ser um escritor competente, porque é preciso conhecer o gênero discurso que deve ser escrito, uma vez que um escritor pode escrever um texto no qual todas as palavras estão corretas de acordo com a norma culta da língua, entretanto, o texto pode não atender à demanda discursiva em que foi solicitado.

A nosso ver, o ensino da escrita deve ser ancorado na perspectiva dos gêneros discursivos, porque “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (BAKHTIN, 2016, p. 38). Fica evidente que os gêneros do discurso são elementos constitutivos da interação discursiva. Nesse sentido, é incoerente trabalhar a escrita sem levar em consideração os gêneros discursivos. A citação a seguir aponta o caminho contrário, ou seja, não há o ensino dos gêneros discursivos na escola:

No que diz respeito a escrita, fomos ensinados a reescrever, não a escrever o novo, não fomos ensinados os gêneros em si mesmo próprio no que diz respeito à escrita, saber diferenciar os gêneros, o professor pode lhe trazer um texto, você reproduz somente aquele texto, mas você não é ensinado para fazer o novo diferente com aquilo, mas você é ensinado a fazer mesmo o que professor fez (Estudante 11, Primeiro grupo focal, 2020).

Esse trecho, transcrito da fala do estudante 11, demonstra que a escrita é baseada praticamente no processo de repetição dos gêneros discursivos, ou seja, o aluno não é convocado a criar um novo texto em um determinado gênero. Essa questão pode ter implicação no que se refere ao aprendizado da escrita, dado que o estudante não é levado a experienciar a prática de escrita de uma forma concreta. O estudante 2 também acrescentou a questão de escrita não ser baseada na perspectiva dos gêneros de discurso:

Não podemos escrever sem conhecer o que vamos escrever, vamos escrever em que contexto, vamos escrever que tipo de texto que vamos escrever, se não conhecemos esses, essas dicas, podemos ficar perdido quanto a escrita como os colegas enfatizaram aqui, por exemplo, para uma dissertação deve saber, você pode até saber escrever bem, mas se não conhecer, o tipo de texto que vai produzir, isso pode ser uma das razões de não ser qualificado, porque dissertação, por exemplo, para fazer uma dissertação exige certas regras, e essas regras se alguém não tem conhecimento das regras pode estar perdido, não é que o conteúdo pode estar bem, ele escreveu o texto apresenta todo tipo de coesão e coerência, mas não respeitou as normas daquele gênero textual (Estudante 2, Primeiro grupo focal, 2020).

O estudante ressalta que as pessoas não escrevem o amontoado de frases. Entretanto, escrevem textos que se manifestam em gêneros discursivos, e antes de escrever um gênero discurso, é necessário ter conhecimento do gênero. Sem esse conhecimento, pode-se até escrever um texto coeso e coerente; entretanto, que não atenda a situação da interação, uma vez que, o enunciado é escrito por alguém dirigido por outro (VOLOCHINOV, 2018).

Esse mesmo participante parece tratar a tipologia textual e o gênero textual como sinônimos: “*os textos que eu mais deparei com eles durante minha estadia na Guiné é textos dissertativos, narrativos e descritivos, eu acho também são textos mais usados em termo da produção escrita*”. Como estudante, ainda na Guiné-Bissau, essa era a mesma percepção que eu tinha quando estudava no Ensino secundário. Para mim, tipologia textual e gênero textual eram a mesma coisa, porque o ensino era voltado para as tipologias textuais: *narração, descrição, argumentação, injunção e exposição* (MARCUSCHI, 2002), sobretudo na perspectiva das suas composições, ou seja, as características das tipologias textuais.

De acordo com Marcuschi (2002), as tipologias textuais são definidas a partir das características linguísticas dos textos, por isso, o autor acrescenta que elas não são entidades sociodiscursivas. Nessa perspectiva, o ensino pautado por meio deles não contribuirá para que o discente compreenda o funcionamento dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016). Para este autor, as interações languageiras humanas são efetuadas por meio dos gêneros do discurso, assim, os gêneros são entidades sociocomunicativas. A nosso ver, são os gêneros que devem ser tomados como objeto de ensino, e não as tipologias textuais.

Em outras palavras, ensinar a língua a partir das tipologias textuais significa ensinar a língua a partir das frases soltas. Essa escolha didática pode ter implicação pedagógica no que diz respeito ao aprendizado do gênero, pois o estudante terá dificuldade em compreender o funcionamento dos gêneros discursivos como práticas sociais e culturais.

Enfim, os resultados demonstram que os estudantes guineenses se relacionam com a escrita. No entanto, a escrita não é trabalhada como objeto de ensino na escola, ou seja, não há uma intervenção pedagógica para ensinar a escrita na escola. Isso faz com que os discentes

tenham pouca experiência com a escrita na perspectiva dos gêneros discursivos. Agora, passaremos a comentar o que os alunos disseram nesta afirmação: *fale do processo da sua escrita na Guiné-Bissau (dentro e fora da escola)*.

Verificamos que os estudantes participantes desta pesquisa relacionam-se com a escrita dentro de escola e fora de escola. No entanto, a escrita é trabalhada como produto e não como o processo (PASSARELLI, 2004):

Eu estou a referir a redação no sentido geral, porque aqui, agora já sei que para fazer uma redação, pode ser uma redação dissertativa, uma redação narrativa, assim para descrever alguma coisa, mas para escrever uma redação é necessário ter primeiro ponto, segundo e terceiro ponto assim, que podemos denominar como introdução, desenvolvimento e conclusão, isso não fui ensinado na Guiné-Bissau, mas aqui eu aprendi como fazer, ou antes de chegar aqui, eu aprendi por mim mesmo, porque procurei para saber disso, antes de concorrer para bolsa de Unilab, eu procurei saber disso, porque sei vou fazer redação, mas não sei vou fazer esse gênero, quais são os pontos necessários desse gênero, não sei, por isso eu fui atrás para saber, e melhorou aqui mais na Unilab, nessa forma geral da redação, eu não sabia, nem fui ensinado dessa forma, é por isso que estou relacionando dessa forma (Estudante 11, Primeiro grupo focal, 2020).

É interessante observar que os estudantes escrevem a redação na escola. No entanto, não têm conhecimento desse gênero. Por exemplo, não sabem da estrutura composicional (BAKHTIN, 2003, 2016). Eles escrevem apenas o texto, sem esse conhecimento fundamental para uma boa construção discursiva. O docente não ensina isso, somente solicita para que o aluno faça a redação sem ter uma preparação prévia para esse processo da escrita.

Por exemplo, na citação sobredita, o estudante 11 não sabia sequer se uma redação tem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, e só soube disso quando pretendeu concorrer à seleção da Unilab. Essa questão dificulta o processo da construção do gênero discursivo. Para Bakhtin (2016), o gênero do discurso é uma unidade da interação discursiva:

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 seu 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 (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

O gênero é uma unidade discursiva que tem sua organização. Nesse sentido, para a escrita do gênero, é fundamental que o aluno tenha conhecimento, de uma forma profunda, sobre a estruturação do gênero, sua finalidade e contexto da sua produção. Desse modo, a escrita do gênero, sobretudo gênero da complexidade cultural, não pode e nem deve nascer do nada, antes da escrita, é relevante uma intervenção didática de uma pessoa mais experiente em relação

ao gênero discursivo que será produzido. Essa questão não é observada no processo da escrita no ensino guineense a partir dos relatos dos estudantes.

O estudante 11 também reforçou esta questão de não ensino do gênero discursivo, como podemos constatar nesta citação a seguir:

Redação, eu acho que todos nós já produzimos redação na Guiné-Bissau, mas isso depende como se diz, depende do professor, porque eu estou lembrando muito bem, eu sei que isso é uma coisa que é tratado na Guiné-Bissau né, caso da redação, quando estamos em uma férias como a Páscoa assim, os professores pedem os alunos, quando estamos voltando salas das aulas, eles pedem que os alunos para que fizessem pelo menos uma redação sobre como é que eles passaram as pascoa, ou tabaski. (Estudante 5, Primeiro grupo focal, 2020).

O contexto da produção da redação é inadequado, porque solicita este gênero discursivo sem uma finalidade. O próprio aluno não tem o mínimo conhecimento desse texto, como já foi mencionado, ele apenas escreve com a finalidade de cumprir a tarefa. Neste sentido, o aluno não enxerga a escrita como processo (GARCEZ, 2010; MORAES, 2016; FURTADO, 2018). E o professor vê a escrita como produto, isto é, o aluno deve escrever o gênero discursivo sem ter passado primeiramente pelo ensino com a finalidade de aprender sobre o gênero discursivo. Na verdade, o que interesse é a entrega do gênero, e não o percurso para a construção do texto. Isso não ajuda a potencializar a capacidade do discente em relação à escrita. A citação a seguir exemplifica a necessidade ensino dos gêneros discursivos:

Para escrever uma redação é necessário ter primeiro ponto, segundo e terceiro ponto assim, que podemos denominar como introdução, desenvolvimento e conclusão, isso não fui ensinado na Guiné-Bissau, mas aqui eu aprendi como fazer, ou antes de chegar aqui, eu aprendi por mim mesmo, porque procurei para saber disso, antes de concorrer para bolsa de Unilab (Estudante 11, Primeiro grupo focal, 2020).

Essa citação reforça a questão que o estudante escrevia o gênero discursivo redação no contexto escolar guineense sem conhecer sua organização. Isso dificulta o processo da escrita desse gênero discursivo. No entanto, o estudante, estando fora do contexto escolar guineense, percebe que para escrever uma redação é necessário uma ação pedagógica sobre o ensino do gênero, porque a redação é um gênero discursivo que tem suas particularidades. Para Bakhtin (2016):

Enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu 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. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Constatamos que o gênero tem sua organização; além disso, tem sua finalidade, de acordo com cada campo específico. Isso significa que o gênero discursivo é muito mais que conjuntos das palavras, o gênero é uma prática social da linguagem. Nesse sentido, sua escrita precisa de uma ação didática. Essa questão não é considerada no processo da escrita da redação na Guiné-Bissau, a partir dos relatos dos participantes desta pesquisa.

Ainda, conforme Bakhtin (2016, p. 35), “o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocuparem relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem)”. Isso significa que, antes da escrita do gênero, é preciso ter um interlocutor concreto definido.

Volochinov (2018) reforça essa questão:

Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos ‘a cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba. (VOLOCHINOV, 2018, p. 116)

O gênero intermedia a interação discursiva; nesse sentido, no processo da escrita, é necessário que o escritor tenha noção sobre seu interlocutor, e este deve ser um indivíduo concreto. Também, é essencial que o texto tenha um propósito definido. Isso não acontece com a escrita da redação, o professor não exerce papel do interlocutor no processo da correção desse gênero discursivo e o propósito da sua escrita não fica claro para o discente. Assim, sua escrita é somente uma simples atividade na escola, e não como um texto escrito, para possibilitar a interação entre os interlocutores concretos. Em outras palavras, a escrita desse gênero não leva o aluno a compreender sua prática de escrita. Este trecho demonstra que a escrita é trabalhada na escola na perspectiva de cópia:

Temos dois processos de escrita, processo de reescrita na escola, onde aluno se reproduz aquilo que é dito para reproduzir, e temos um processo fora da escola, onde o aluno tem duas formas ou duas escolhas fora de escola, que escolha? Escolha de termo da língua, em que língua que vou escrever com ele, qual é que eu domínio mais, essas são das formas que levam que posso dizer neste momento, maioria para escrever em crioulo, porque nessa forma, ele não é exigido para escrever como professor quer, mas como ele quer, para não se sentiram envergonhado, ele se prefere escrever em crioulo, por exemplo, escrever no Whatsapp ou dar uma publicação assim, alguns, por exemplo, no fecebook alguns se procuram as palavras adequados não assim de uma forma espontânea como no crioulo (Estudante 11, Primeiro grupo focal, 2020).

Enxergamos que, dentro da escola, o discente normalmente não escreve um gênero discursivo novo, uma vez que a escrita é baseada na cópia. Já fora da escola, o aluno se depara

com o dilema em que língua ele deve escrever, ou seja, entre o Bissau-guineense e o português. A preferência normalmente é o Bissau-guineense, de acordo com esse participante, porque é a língua que o estudante tem mais domínio. Além disso, não há norma ortográfica padronizada dessa língua, então o estudante tem liberdade para escrever livremente. A não escolha da Língua Portuguesa deve-se ao fato de que o discente não consegue se comunicar de uma forma espontânea nessa língua como em Bissau-guineense.

Também se subentende que a não preferência em Língua Portuguesa pode estar relacionada com o preconceito linguístico, uma vez que, se escolha for a Língua Portuguesa, em uma eventual inadequação no ponto vista gramatical, o discente pode sofrer o preconceito linguístico. E o preconceito linguístico, conforme minha experiência, é um fenômeno presente na realidade guineense. Agora, passaremos o que os estudantes disseram nesta questão: *quais são os textos que você produzia na Guiné-Bissau?*

Percebemos que os alunos se relacionam mais com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) fora da escola, comparado com o contexto dentro de escola. Podemos observar essa questão a partir do quadro a seguir, em que constam os gêneros discursivos que os estudantes escreviam na Guiné-Bissau.

Quadro 11-Os gêneros discursivos que estudantes escreviam na GB⁴⁰

GÊNEROS DISCURSIVOS					
Gêneros discursivos administrativos	Gêneros literários	Gênero escolar	Gênero acadêmico	Gêneros dramáticos	Gênero da arte
Convocatória Comunicado Relatório	Poema Anedotas	Redação	Monografia	Peça teatral Guaio da peça	Música

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gêneros que constam no quadro 11 são apenas os gêneros escolar e acadêmico que foram escritos na instituição de ensino formal (escola e a universidade), ou seja, a redação e a monografia. No entanto, os gêneros administrativos incluem ata, convocatória e

⁴⁰ Denominamos os gêneros discursivos no quadro 11 a partir de Bakhtin (2016), especificamente, quando o autor fala sobre o campo do discurso e a esfera do discurso, e considerando o contexto em que os alunos escreviam esses gêneros discursivos, por exemplo, gênero relatório pode também configurar como um gênero acadêmico, uma vez que é um gênero também escrito na esfera acadêmica. Porém, neste trabalho, denominamos este gênero como administrativo, porque o estudante escreve esse gênero para registrar as atividades da sua associação.

comunicado, os gêneros literários poemas e anedotas, os gêneros dramáticos peça teatral e guião de peça, e, por último, o gênero da arte música. Os estudantes têm contato com esses gêneros discursivos fora da escola. Isso mostra que o estudante tem pouco contato com os gêneros discursivos na escola e reafirma que a redação é o gênero predominante na escola.

As atividades de escrita na escola centralizam praticamente na redação, e como já foi mencionado, esse gênero discursivo não é ensinado. Este trecho do estudante 5 demonstra como ele teve contato com os gêneros que denominamos de administrativos:

Quando eu estudava no liceu, nono ano na Guiné-Bissau, nosso bairro em Farim, temos uma associação, aquela associação temos vários professores né, porque nosso bairro tem vários professores aí que fazem parte da nossa associação, tem um professor da Língua Portuguesa que formou em Instituto Camões, em Bissau, cada sábado todos os associados da associação, todos os associados que tem pelo menos nível de nona classe até décimo segundo ano, voluntariamente, ele ofereceu as aulas como produzir ata, convocatória e comunicado. Eu na verdade eu produzi esses três documentos, tenho algumas dicas como esses três documentos podem ser produzidas, ata, convocatória e comunicado (Estudante 5, Primeiro grupo focal, 2020).

O estudante 5 pertencia a uma associação em Farim, a cidade em que ele vivia, na Guiné-Bissau. Um professor da Língua Portuguesa ensinava como escrever a ata, o comunicado e a convocatória. Assim, como membro dessa associação, teve oportunidade de escrever esses gêneros nas atividades da associação. Verificamos que essa produção era baseada em um determinado contexto, ou seja, havia uma finalidade para a escrita desses gêneros, o que não acontece com a redação escolar. Este participante é ator de teatro:

Para dizer sou autor de teatro, de uma vez há outra, eu escrevo, querendo ou não, fico, comecei a escrever, escrevo poesias, escrevo poema, faço guião da peça, peça teatral, e também escrevo como Bonandji, faço, dou dicas né de relatórios né não sei lá que ata né. Mas não perfeitamente assim também, estou ainda no processo mesmo nos poemas, poesias não sei lá o que, estou aprendendo também de uma forma a outra, tenho essas coisinhas né, acho que vão me ajudar um pouco né (Estudante 9, Primeiro grupo focal, 2020).

O estudante 9 é ator de teatro, escreve peças teatrais e também poesia. Isso demonstra que ele se relaciona com a escrita. Ainda, esse participante tem conhecimento sobre o relatório e a ata. Por sua vez, o estudante 11, cuja resposta consta a seguir, tem relação com a escrita no que refere aos gêneros literários e gênero de arte:

Eu só queria enfatizar essa parte aí, como eu disse antes sobre tipo de texto que eu escrevia, eu escrevia também, eu escrevia, tento escrever música, escrevo poesia, eu escrevo anedotas assim, como eu disse às vezes, eu escrevo, eu escrevo de acordo com meu sentimento tudo aquilo que eu percebi de que, por exemplo, eu posso ter somente um inspiração assim sobre um assunto (Estudante 14, Primeiro grupo focal, 2020).

Constatamos que esse aluno escreve os gêneros mencionados pela sua própria iniciativa, ou seja, escreve quando está inspirado. Ele não escreve esses gêneros pela ação pedagógica dos professores na escola. Essa questão confirma nossa afirmação anterior, ou seja, os participantes desta pesquisa têm contato com a escrita fora da escola do que dentro da escola, porque na escola, além das provas, que são objetivas, escrevem apenas a redação, e não há uma intervenção pedagógica para ensinar esse gênero discursivo antes da prática da escrita.

Diante dessa realidade, se torna difícil os estudantes serem proficientes na escrita, uma vez que têm pouca experiência com a escrita na escola. Em outras palavras, não há ação pedagógica sobre a escrita na escola, algo relevante para o domínio da escrita. Nesse sentido, a escrita não é vista como uma prática social que deve ser desenvolvida constantemente. O participante 2, cuja resposta foi transcrita a seguir, já fez uma graduação na Guiné-Bissau, escreveu monografia como trabalho de conclusão do curso. Vejamos relato desse estudante sobre a escrita da sua monografia:

Caso do meu trabalho Bonandji tinha dito para você, esse trabalho é minha monografia, eu fiz, mas quando cheguei aqui pela primeira vez, deparei com algumas coisas, percebi que esse trabalho não é bem feito, não é bem feito, porque não respeitou as normas, por exemplo, as normas de citação como posso citar direta e indiretamente não respeitou essas normas, por isso, não posso fazer nada com esse trabalho praticamente a não ser se eu venho a refazer, mas assim não dá para fazer(Estudante 2, Primeiro grupo focal, 2020).

Tenho conhecimento que esse estudante tinha concluído graduação na Guiné-Bissau, na qual escreveu sua monografia por meio de um participante do curso. Como autor desta monografia, estava tendo dificuldade para encontrar o tema para a escrita do resumo expandido. Nesse sentido, minha sugestão foi que ele escrevesse resumo expandido a partir da sua monografia escrita na Guiné-Bissau. Entretanto, o estudante percebeu algo que não tinha compreendido na Guiné-Bissau. O trabalho não tinha respeitado as normas científicas, sobretudo normas de citação. Desse modo, a monografia que ele tinha escrito na Guiné-Bissau, não pode ser aproveitada ou pelo menos, se este texto passar, primeiramente, pelo processo de reescrita. Assim sendo, o estudante preferiu escrever o resumo expandido com outra temática. Isso demonstra que agora o estudante tem consciência de plágio acadêmico. No entanto, quando escreveu sua monografia, não tinha esse conhecimento e nem tinha conhecimento sobre norma da escrita acadêmica. O estudante acrescentou:

A forma que TCC é orientado na Guiné-Bissau, isso dificulta o aluno bastante, isso nos leva assim a ter pressa de concluir o trabalho sem conhecer a norma, porque queremos sair daquele sufoco por causa disso não levamos também tanto interesse de investigar em saber como se faz um trabalho, quais são as normas, isso praticamente é uma das dificuldades mais assim patente que eu deparei com ele como fazer um

trabalho acadêmico, praticamente, eu tive pouca noção, pouca noção, mas agora, quando alguém fala sobre um trabalho, por exemplo, projeto, alguém fala de um qualquer, um qualquer texto assim, eu consigo perceber com mais facilidade, porque deparei com isso, mas só que a medida que entendi isso lá na Guiné e a forma que estou entendendo aqui é diferente (Estudante 2, Primeiro grupo focal, 2020).

O estudante 2 escreveu sua monografia sem ter conhecimento sobre a escrita acadêmica e nem sobre o gênero discursivo monografia. Assim, a experiência desse estudante com a escrita na universidade é semelhante com a experiência de outros estudantes na escola, porque ambos não tiveram a experiência com a escrita, na perspectiva de ensino do gênero, primeiramente e, posteriormente, experienciaram a prática da escrita do gênero. Na citação a seguir, este mesmo estudante ressaltou a necessidade de haver uma norma que orienta a escrita no país:

Uma outra coisa é norma, as normas e as regras que orientam a escrita, se não temos as normas, as regras que orientam a escrita, é difícil, na verdade é difícil, deve haver normas e regras que vão orientar a escrita, como temos a referência aqui ABNT é uma norma que orienta a escrita aqui, eu penso também deve a haver as normas que vão orientar a escrita, que vai orientar o trabalho científico. (Estudante 2, Primeiro grupo focal, 2020).

Por meio da experiência da escrita da sua monografia e contato com a realidade brasileira no que refere à organização da escrita acadêmica, ele percebeu a necessidade de ter uma norma para orientar a escrita acadêmica na Guiné-Bissau. Na verdade, não tenho conhecimento da existência de uma norma na Guiné-Bissau que oriente a escrita científica. Uma pessoa que esteve na Guiné-Bissau, com o intuito de fazer sua pesquisa de mestrado, confirmou que o país não tem sua própria norma. Algumas universidades adotam normas de outros países para orientar a escrita acadêmica. No entanto, o participante referido acima demonstrou não ter conhecimento de uma norma durante o processo da escrita da sua monografia.

Agora, antes de comentamos o que os participantes disseram nesta pergunta: *quais foram as dificuldades em relação à escrita acadêmica que enfrentou quando ingressou na UNILAB?* É necessário ressaltar que no primeiro grupo focal, os estudantes também falaram sobre o sistema de avaliação e o ensino da Língua Portuguesa. No que refere ao sistema da avaliação, as perguntas objetivas são mais predominantes:

Porque se fomos ver na verdade, temos uma, além da escrita, mas também sistema de avaliação dos professores na Guiné-Bissau, isso também pode levar uma situação, uma situação muito difícil né fazer com que o aluno possa dominar aquilo que ele está a estudar, porque próprio o sistema da avaliação até agora, os professores costumam pelo menos numa prova de quatro ou cinco as perguntas, eles sempre falam define, define, define até última pergunta, isso vai fazer com que o estudante, ele precisa de, ele precisa de memorizar toda a matéria, se ele não estiver oportunidade de memorizar mesmo ele compreendeu o conteúdo, ele não vai sair bem na avaliação, isso também

é uma situação que deve ser levada em conta (Estudante 5, Primeiro grupo focal, 2020).

O modo como a avaliação é realizada também não contribuiu para que o aluno tivesse o domínio em relação à escrita, porque “*os professores costumam pelo menos numa prova de quatro ou cinco as perguntas, eles sempre falam define, define, define até última pergunta*”. Na verdade, as provas da Língua Portuguesa são voltadas para a memorização dos conceitos. Isso não contribuiu para que o aluno consiga fazer reflexão na prova, ou seja, que ele consiga trazer algo a partir da sua própria experiência, porque ele deve responder à pergunta de acordo com aquilo que está no caderno ou no manual. Nesse sentido, ele deve memorizar praticamente todo o conteúdo. Outro aluno também reforçou esta questão:

Estudei no liceu até décimo segundo ano, as dificuldades que vejo dantes eu tinha, mas consegui ultrapassá-la de uma forma então assim com muitas dificuldades né, dificuldades é o que quando já habituamos as aquelas perguntas de definir isto, as perguntas diretas que vêm de alguns professores, principalmente, professores da geografia que algumas coisas ali deve ser reescrever tudo que está no texto não permite assim um amplo espaço para tirar também de si para refletir sobre a resposta (Estudante 9, Primeiro grupo focal, 2020).

O sistema de avaliação é também um grande problema; a avaliação é muito objetiva, não leva em consideração a subjetividade do aluno, ou seja, dar ao aluno a liberdade para que ele possa expressar o que ele sabe sobre o assunto solicitado. Esse tipo de avaliação contribuiu para o aluno decorar a matéria. No entanto, pode não compreender o conteúdo e o professor não conseguirá mensurar o aprendizado do aluno em relação aos assuntos abordados na sala de aula. Assim, a avaliação é sobre o conteúdo, e não aprendizado do discente sobre o conteúdo.

No que refere ao ensino da Língua Portuguesa, constatamos que o ensino dessa língua não está adequado com a situação dessa língua no país, ou seja, o português é a língua oficial da Guiné-Bissau, no entanto, não é a Língua materna de maioria dos estudantes. Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa deveria ser ensinado de acordo com os perfis dos estudantes guineenses (LEFFA, 2008; TEIXEIRA, 2012; SELLAM, 2012; ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012; SANTOS; BAUMVOL, 2012; UCTI, 2012; MENDES, 2011). Entretanto, isso não acontece:

Eu queria destacar em primeiro lugar o sistema do ensino, nosso sistema de ensino da Guiné-Bissau, a forma como o português é ensinado para as pessoas, a forma como português é ensinado lá na Guiné-Bissau, constitui uma das barreiras para ultrapassar esses aspectos, tanto na escrita e assim na fala, um português assim podemos dizer na gramática, quando o aluno tem senso de errar ao falar, isso queria limitação em termo da produção não é que não somos capazes de produzir, somos, mas a forma que o português é ensinado lá na Guiné isso dificulta, um português baseado meramente na Gramática, isso queria dificuldades, o aluno quando ele vai falar logo fica com essa

noção, vou falar certo ou vou falar errado, por causa desses dois tipos de pensamentos acaba ficando limitado, a não falar por medo de errar, mas com erro, podemos construir, com erros aprendemos (Estudante 2, Primeiro grupo focal, 2020).

O ensino da Língua Portuguesa é ancorado na abordagem gramatical; para o estudante, isso dificulta a escrita, bem como a comunicação. De acordo com Antunes (2007), apenas o ensino da Gramática não é suficiente para uma pessoa ter competência em relação à leitura e à escrita, uma vez que, conforme autora, é relevante considerar “o conhecimento do real ou do mundo, o conhecimento das normas de textualização e o conhecimento das normas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2007, p. 55). Também, na citação a seguir, o estudante vê o ensino da Língua Portuguesa como principal problema:

O sistema do ensino precisa de ser inovado, porque vamos ver nós na Guiné-Bissau, quando um estudante que estudou 12 anos na Língua Portuguesa, se ele for estudar a língua francesa em 6 meses, ele vai superar, então é necessário que nós façamos as perguntas a nós mesmo, porque isso acontece, signifique nós estamos aprender como se diz, a Língua Portuguesa como se fossemos os portugueses, quando estamos a apreender língua francês ou inglês ou qualquer outra língua numa escola privada dentro de 6 meses começamos nos superar é porque estamos a aprender essa língua como se fosse uma língua segunda, eu acho que isso também para solucionar situação do ensino na Guiné-Bissau, temos que focar nisso, fazermos as perguntas a nós mesmo, porque eu já vivi muitas as pessoas que saíram no liceu estudando a Língua Portuguesa 12 anos e só 6 meses ou menos de 6 meses começam a falar a língua francesa ou então a língua inglesa numa escola privada, isso também eu acho que precisamos de levar em consideração com essas questões para possamos mudar o sistema de ensino. (Estudante 5, Primeiro grupo focal, 2020).

O estudante 5 compreende que a forma que a Língua Portuguesa é ensinada não é adequada com o contexto guineense. Por isso, para ele, é preciso reformular o ensino do português no país, uma vez que, uma pessoa estuda português 12 anos da escolaridade e não consegue ser proficiente nessa língua. Porém, por exemplo, estuda a língua francesa 6 meses em uma escola particular de ensino de língua no país, e consegue falar o francês melhor que o português.

Nesse sentido, o estudante afirma que isso significa que os estudantes guineenses estão aprendendo o português como os portugueses. Em outras palavras, para esse estudante, na Guiné-Bissau, o português é ensinado como uma Língua Materna e enquanto, a nosso ver, deveria ser ensinado como uma Língua Adicional, devido ao contexto do Português no país.

E, ao mesmo tempo, o ensino da Língua Portuguesa deve se fundamentar na abordagem comunicativa e intercultural (LEFFA, 2008; MENDES, 2011), adotando a concepção interativa de linguagem (BAKHTIN, 2003; 2016; VOLOCHINOV, 2013, 2018). Os gêneros discursivos autênticos devem ser utilizados para mediar o ensino da língua (TEIXEIRA, 2012; SELLAM, 2012; SCHOFFEN, 2012; UCTI, 2012). Agora, vamos comentar

o que os estudantes falaram nesta pergunta: *quais foram as dificuldades em relação à escrita acadêmica que enfrentou quando ingressou na Unilab?*

Percebemos que os estudantes enfrentam dificuldades na escrita dos gêneros discursivos acadêmicos, na compreensão da variedade do português brasileiro e na realização das tarefas solicitadas pelos docentes.

No que refere à dificuldade na escrita dos gêneros acadêmicos, podemos observar a ocorrência desse fenômeno nesta citação feita por um aluno no primeiro grupo focal:

Para falar de sobre as dificuldades que enfrentamos aí na Unilab em termo da escrita é muito, por exemplo, quando estava no primeiro semestre, eu passei muita dificuldades em fazer fichamento, fichamento bibliográfico, fichamento, fichamento de resumo, fichamento de citação, no meu primeiro fichamento, quase eu queria fazer fichamento de quase todo o capítulo, quase tenho, tem 18 ou 20 páginas aí é muito, também quando o professor pediu resumo, eu fez o resumo quase 2 páginas (Estudante 8, Primeiro grupo focal, 2020).

Essa citação demonstra que o estudante tem dificuldade na escrita do fichamento e do resumo devido ao problema na leitura. Por isso, o primeiro fichamento dele tem quase 20 páginas. Ele não consegue saber quais são as partes mais relevantes do texto que devem ser fichadas. Para ele, tudo é importante; neste sentido, quase tudo deve ser fichado. Isso também acontece com o resumo. Essa questão deve ser uma preocupação na universidade no processo de imersão na escrita acadêmica, ou seja, a leitura acadêmica deve ser tomada como objeto de ensino. Esta citação, desse mesmo estudante, é muito interessante para compreender o olhar exotópico dele com os professores universitários:

Nós estudantes guineenses, porque na Guiné-Bissau, não temos esse ligação com a escrita, esse escrita, fichamento, resumo, resenha, é aqui que nós iniciamos, *então os professores ou professoras, eles não dão essa atenção, eles pensam que podemos, já sabemos fazer essas coisas, ele dá somente o trabalho, você tem que fazer viu* (Estudante 8, Primeiro grupo focal, 2020, grifo nosso).

A partir dessa citação, podemos enxergar o olhar exotópico do estudante sobre os professores e as professoras da Unilab. Para ele, os professores e as professoras não ensinam como fazer fichamento, resenha e resumo, pois acreditam que os estudantes guineenses já sabem escrever esses gêneros discursivos desde Guiné-Bissau. Por isso, dão apenas o trabalho e os alunos devem fazer. Não há intervenção didática antes da produção do gênero discursivo, o que dificulta o aluno no processo de produção.

Os gêneros discursivos estão relacionados com cada campo do uso da linguagem. Nesta perspectiva, o domínio dos gêneros não é automático, porque “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos”

(BAKHTIN, 2016, p. 41). Isto demonstra a necessidade do ensino dos gêneros discursivos do campo acadêmico, uma vez que, normalmente, o aluno somente tem contato com esses gêneros na universidade. Caso contrário, isso pode dificultar a imersão do estudante na escrita acadêmica. A citação a seguir, de outro aluno, reforça a questão da dificuldade na escrita dos gêneros acadêmicos:

Porque temos dificuldades de saber quais são os textos acadêmicos, gêneros acadêmicos, temos dificuldades, primeiro o professor vai lhe pedir que faça resumo, faça o que, fichamento, como eu nem um dia cheguei de ouvir isso na Guiné-Bissau, fichamento, resenha não ouvi, mas aqui quando você chega o professor pede logo para você fazer resenha, fichamento, aí faz você abrir cabeça, até quase para desistir daquele curso, porque você se acha lá que essas dificuldades se insere tudo, temos dificuldades muitos (Estudante 11, Primeiro grupo focal, 2020).

Este estudante mostrou a dificuldade na escrita dos gêneros discursivos acadêmicos solicitados pelos professores na UNILAB. É interessante observar o olhar exotópico deste estudante em relação à escrita dos gêneros discursivos, ou seja, embora, ele não tivesse estudado em uma universidade na Guiné-Bissau. No entanto, o aluno afirmou que nunca tinha ouvido falar do gênero discursivo acadêmico no país, antes de ingressar na UNILAB. Nesse sentido, para ele, o fichamento ou a resenha deveriam ser ensinados na escola na Guiné-Bissau.

Isso demonstra indício que o estudante escreve os gêneros discursivos acadêmicos na universidade, sem primeiramente passar pelo processo pedagógico do ensino dos gêneros acadêmicos (FARACO; VIEIRA, 2019). Nesse sentido, o estudante acredita que o gênero não é ensinado na Universidade, provavelmente é um conteúdo que deveria ser ensinado no Ensino Básico. Esses gêneros são denominados acadêmicos, uma vez que circulam praticamente, no cenário acadêmico. Neste sentido, no Ensino Básico, seria difícil os docentes trabalharem esses gêneros discursivos, pois não são gêneros do campo escolar, porém do campo acadêmico (BAKHTIN, 2016). E quando se fala na realidade guineense, isso se torna difícil ainda, pois o gênero dominante na escola é a redação, como já foi referido. A citação a seguir reforça a questão de dificuldade em relação à produção dos gêneros acadêmicos:

Na verdade, eu já comecei a enfrentar as dificuldades em termo de que em termo de fazer resumo, fichamento, tipos, tipos, há vários tipos de fichamento, daí, neste pleito aí, já comecei a enfrentar tanto dificuldades em termo de fazer isso, já tenho mais de quatro fichamento para fazer (Estudante 7, Primeiro grupo focal, 2020).

Essa citação demonstra que os gêneros acadêmicos são as principais dificuldades dos estudantes na imersão no discurso acadêmico. Ainda em relação aos gêneros acadêmicos, verificamos que os estudantes têm dificuldades de entender os diálogos nos textos acadêmicos, como podemos observar:

Temos também dificuldades de entender diálogos entre os textos quando um texto é dialogado eu queria falar da discussão do texto, qual é o assunto que o texto está discutindo, isso também é uma das dificuldades e compreensão de forma de escrever que já temos na Guiné-Bissau, trouxemos isso também aqui para superar (Estudante 11, Primeiro grupo focal, 2020).

Notamos que essa dificuldade está ligada com a intertextualidade, que é algo constante nos gêneros acadêmicos. Isso acaba criando dificuldade em termos de compreensão do assunto principal do texto. Nesse sentido, o estudante não consegue acompanhar de uma forma clara o assunto do texto. Outro estudante também falou desta questão no segundo grupo focal:

A vantagem do curso né, porque na verdade antes de assistir este pequeno tempo deste curso, eu tinha dificuldades mesmo até me faziam um pouco de preguiça né, quando eu lia alguns livros encontrar citações, eu nunca tenho mínima ideia dessas citações e este curso na verdade para mim é muito ‘vantajoso’, porque me fez perceber muita coisa, quando eu estou lendo artigos se eu encontrar uma citação, vou saber logo que essa é uma citação ou indireta ou citação da citação, tem muita vantagem mesmo, por isso só tenho que agradecer Vaz, porque estou mesmo plasmado com o curso, é muito bom para mim (Estudante 5, Segundo grupo focal, 2020).

Essa citação demonstra que a intertextualidade é uma característica fundamental no discurso acadêmico. Neste sentido, a nosso ver, no curso da escrita acadêmica, com os estudantes dos semestres iniciais, devemos nos preocupar com as normas de citação. Isso pode ajudar os estudantes na leitura e compreensão dos textos acadêmicos. Por isso, em nosso curso, trabalhamos normas de ABNT (Associação Brasileira Norma Técnica) e fizemos exercícios sobre as normas de citação.

No que diz respeito à dificuldade sobre a oralidade, esta está relacionada com a compreensão da variedade brasileira da Língua Portuguesa, como pode-se constatar na nesta citação:

Dificuldades aqui não temos somente as dificuldades para os textos acadêmicos, temos dificuldades no que diz respeito também a oralidade forma de falar dos brasileiros ou dos professores, como eles expressam são algumas de algumas dificuldades que as pessoas tem (Estudante 3, Primeiro grupo focal, 2020).

A dificuldade sobre a oralidade está relacionada com a variedade linguística brasileira. Os alunos têm dificuldades em compreender a fala dos brasileiros, sobretudo dos professores. Também os estudantes têm as dificuldades para realizar as atividades solicitadas pelos professores. Essa dificuldade está ligada com a falta de experiência na realização das atividades solicitadas:

Às vezes, também, o professor diz assim, ele enviou o vídeo, as vezes o vídeo vem na idioma inglesa, legenda vai sair como se diz na Língua Portuguesa, as vezes outro não, você que vai saber como que você vai produzir este texto aí, você vai assistir aquele vídeo ou filme, quando você acabou de assistir, você vai sentar e pensar o que

you understood in relation to that video or film that you saw, you will produce a text, that text will have what you have to have these three systems that are introduction, development and conclusion, that is a big problem even, for a person who has never done this type of text or seen, watched a film to produce a text within that film, a big head-scratcher even, but now, now I am overcoming, now I am overcoming with this much difficulty (Student 7, First focal group, 2020).

Enxergamos que o estudante tem dificuldade na realização da atividade, mesmo assim, ele não tem apoio para realizar essa atividade, uma vez que, o professor são fornece instru o sobre como a atividade deve ser feita, sem ensinar, primeiramente. Esse estudante nunca tinha realizado uma atividade como aquela que lhe foi solicitada *“para uma pessoa que nunca fez esse tipo de texto ou ver, assistir um filme para produzir um texto dentro daquele filme, um grande quebra-cabeça mesmo, mas já, já estou a superar, já estou a superar com este tanto dificuldade”*.

Nesse sentido, ele não tinha uma experiência anterior sobre esse tipo de atividade. No entanto, o docente não leva em considera o a situa o de cada estudante, algo fundamental no processo da prática docente. Este estudante, cujo relato segue transcrito, também enfrentou essa mesma dificuldade, isto  , dificuldade de ver um vídeo depois escrever um texto:

No primeiro dia que o professor mandou como vídeo para assistir depois dar argumento, eu costumava assistir filme, são assisti filme assim, assisti o filme até, mesmo não concluir passo a fazer outra coisa, mas o professor pediu para assistir o filme depois fazer resumo em rela o aquele filme, eu fiquei, assisti o filme três vezes sem ter no o onde que eu vou começar, o que vou escrever e tirar outra coisa, não sei, peguei durante como, repete assistir o filme, qualquer palavra, cada fala do participante do filme, eu escrevo até chegar ao fim, não consegui tirar mais nada, para saber qual   a parte que vou transcrever e outro vou deixar de lado nada, não consegui, eu disse isso   muito difícil, o que alguém não tem domínio para fazer a enfrentar isso pela primeira vez, neste nível que   a prova, às vezes você fica com falta de vontade para fazer este trabalho, tenho muito dificuldade mesmo, tou a enfrentar muita dificuldade (Estudante 14, Primeiro grupo focal, 2020).

Constatamos que o estudante nunca tinha passado por essa experiência, ou seja, de assistir a um filme depois de escrever um texto sobre o filme. Ele assistiu ao filme três vezes e não conseguiu escrever nada. Assistiu novamente, e desta vez, escrevia cada fala do personagem, a fim de ter no o como fazer a atividade. Infelizmente, isso não ajudou em nada, ou melhor, ele não conseguiu fazer nada. Nesse sentido, verificamos que a imersão do estudante no universo acadêmico deve contar com o apoio do docente, ou seja, o professor deve conhecer a realidade de cada aluno, com o intuito de saber como ele pode intervir para solucionar o problema de cada discente. Na se o seguinte, vamos analisar a interven o do estudante leitor no resumo expandido do estudante autor.

5.3 A intervenção do estudante no texto do colega

Nesta seção, pretendemos responder a esta questão específica: Como ocorre a intervenção de um estudante sobre o texto do colega no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB? Antes de entrarmos no cerne desta seção, é necessário fazer esta observação: durante a revisão textual, alguns estudantes grifaram o texto com algumas cores, para marcar a intervenção realizada no texto. O estudante 5 utiliza azul e verde para apontar a revisão indicativa, ou seja, ele pretende que autor reescreva trecho grifado. Ainda o estudante 5 usa vermelho para apontar algo que deve ser suprimido no texto. O estudante 4 utiliza vermelho alaranjado terciário para demonstrar o acréscimo no texto e realça as partes que devem ser suprimidas no texto. O estudante 6 e 7 utilizam amarelo para marcar o acréscimo que fizeram no texto. O estudante 9 usa vermelho alaranjado terciário para demonstrar a sugestão feita no texto. Eu utilizo o itálico para ressaltar um trecho dos dados analisados.

O resultado demonstra que a intervenção do estudante leitor ocorre no resumo expandido por meio de quatro formas: 1) a partir do olhar exotópico o estudante detecta uma irregularidade no texto e indica essa irregularidade para o estudante autor solucionar; 2) por meio da posição externa ao texto, o estudante detecta uma irregularidade indica para o autor do texto, também, age no lugar do autor para resolver essa irregularidade; 3) o estudante leitor, a partir de posição externa ao texto, detecta um problema no texto e age para ensinar o estudante autor com a finalidade deste possa resolver o problema; e 4) o estudante leitor, a partir do olhar exotópico, descreve um problema encontrado no texto com o intuito de ensinar o estudante autor como ele deveria solucionar aquele problema, nem com isso, age no lugar do autor para resolver o problema do texto.

Agora, é fundamental retomar algumas informações metodológicas. Na ação de extensão, foram produzidos 12 (doze) resumos expandidos. No entanto, nesta seção, não foram analisados os resumos expandidos 11 (onze) e 12 (doze), porque o pesquisador leu o resumo expandido do estudante 11 (onze) e este estudante leu o resumo expandido do pesquisador. É necessário ressaltar que o pesquisador, embora sendo membro participante da pesquisa, entretanto, nesta seção, nosso objetivo é investigar a intervenção dos estudantes nos resumos expandidos dos seus colegas, e não a intervenção do pesquisador. Nesse sentido, apenas analisamos os resumos do 1(um) a 10 (dez).

É interessante dizer que, nos 10 (dez) resumos expandidos analisados, em 7 (sete) resumos, o estudante leitor fez a intervenção no corpo do texto e fez comentário após a seção

da referência do resumo expandido. Em 3 (três) resumos expandidos, o estudante leitor não interveio no corpo de texto, apenas fez comentários na parte final do texto. A partir disso, nesta seção, primeiramente analisamos a intervenção feita pelo estudante leitor no corpo do texto. Em seguida, analisamos os comentários dos alunos em dois grupos: a) comentário voltado para o elemento formal do texto; e b) comentário voltado para o nível da construção do conteúdo.

Verificamos que a intervenção ocorre mais no nível formal do texto do que no nível do conteúdo. A nosso ver, a predominância da intervenção no nível estrutural, comparado com o nível do conteúdo, demonstra pouca experiência dos estudantes participantes desta pesquisa em relação ao conhecimento acadêmico, sobretudo no que diz respeito à escrita acadêmica.

Podemos afirmar que olhar criticamente para o conteúdo de um gênero acadêmico é algo mais demorado que olhar sobre o elemento formal dos gêneros acadêmicos, dado que, para olhar sobre o conteúdo, o estudante precisa ter conhecimento sobre a escrita acadêmica, ter domínio sobre a construção de objeto de pesquisa e domínio no que refere ao conhecimento sobre a articulação do texto. Nesse sentido, os docentes universitários precisam pensar as práticas docentes que possam levar aos estudantes a refletir bastante sobre o processo de construção do objeto de pesquisa e de análise profunda do conteúdo.

Por outro lado, a partir do perfil acadêmico dos participantes, podemos considerar como satisfatória a intervenção dos estudantes no processo da revisão dos resumos expandidos, já que nos 11 (onze) estudantes que escreveram resumo expandido na ação de extensão, 9 (nove) são do primeiro semestre. Dentre estes estudantes, 2 (dois) estão no terceiro semestre e 1 (um) estudante do sétimo semestre. Vale ressaltar que os estudantes do primeiro semestre ingressaram na Unilab no semestre 2020-1 tiveram algumas semanas de aulas, em virtude da pandemia de Covid-19. Nesse sentido, não chegaram a estudar um semestre completo.

Os referidos alunos só estudaram o período letivo excepcional, este semestre teve duração de dois meses e foi realizado de uma forma remota, devido à pandemia. Desse modo, esses estudantes estavam no início da integração à universidade. Isto é uma variável fundamental no processo da escrita acadêmica de tais estudantes. Além disso, ficou evidente na seção anterior que os estudantes guineenses que participaram nesta pesquisa não tiveram a experiência com a escrita na perspectiva discursiva e interativa no contexto escolar guineense. Isso também tem impacto no modo da intervenção deles nos textos dos colegas. Feita essa contextualização, agora, vamos analisar a intervenção no corpo dos resumos expandidos.

5.3.1 A intervenção no corpo do resumo expandido⁴¹

No *Resumo expandido 1*, a intervenção do estudante leitor está voltada para a parte formal e no conteúdo do texto. A intervenção no conteúdo não está explícita, porque, neste nível, a partir da sua posição externa ao texto, o estudante leitor sublinha inadequação detectada no texto. Entretanto, não explica para o leitor qual foi o problema encontrado, ou seja, o que o estudante autor deve fazer no texto na parte sublinhada. Por exemplo, neste trecho “o presente trabalho como o foco no tema saneamento básico inadequado e saúde da população: caso bairro de Mindará, cidade de Bissau, Guiné-Bissau” (Resumo expandido 1, grifo de estudante 5).

Constatamos que a partir do olhar exotópico de fora, o estudante leitor percebeu que a parte sublinhada não ficou clara para o leitor. Desse modo, ele sublinhou o texto para que o autor fizesse a reescrita no texto, com a finalidade de melhorar o entendimento do leitor. Isso também aconteceu neste trecho “O objetivo do trabalho e de avaliar a relação financeira entre a implementação de abastecimento de água e esgotamento sanitária e os esgotos com a saúde pública na capital” (Resumo expandido 1, grifo do estudante 5)

Notamos que o estudante leitor sublinhou toda essa parte destacada para que o estudante autor tentasse melhorar a reescrita do texto, ou seja, para o estudante leitor, o objetivo do trabalho precisa ser melhorado. No entanto, não está explícito o que ele queria que o autor do texto fizesse no texto. Assim, observa-se que o estudante leitor apenas indicou o problema. Entretanto, não agiu no lugar do autor, para solucionar o problema encontrado no texto, e nem procurou orientar o autor sobre como proceder para resolver a irregularidade encontrada no resumo expandido. A revisão indicativa requer mais empenho do autor, porque o revisor não apresenta de uma forma explícita o problema encontrado no texto (MARTINS; ARAÚJO, 2012).

Ainda, ele interviu no nível da concordância e na colocação inadequada de uma palavra, ou seja, às vezes, ele realça uma palavra com a cor vermelha. Verificamos que quando ele faz isso, pretende-se que o autor retire a palavra sublinhada no texto. Por exemplo, “na verdade com mau tratamento **isso** traz doenças **a** cidadãos, propor regras para o saneamento básico, entre os ofícios de saúde e mostrar qual é a desvantagem **o** que causa a nossa saúde” (Resumo expandido 1, grifo do estudante 5). Para Martins e Araújo (2012), a revisão resolutiva requer menos empenho do autor, pois o autor do texto deve apenas aceitar ou rejeitar a solução

⁴¹ Azul e verde marcam sugestão para a reescrita do texto, vermelho marca a sugestão de supressão no texto, vermelho alaranjado terciário marca a sugestão de acréscimo no texto, amarelo sinaliza que houve uma intervenção na parte sublinhada. Itálico destaque feito por mim com a finalidade de comentar a análise.

apresentada pelo revisor. Constatamos que há problema de construção textual, ou seja, todo o parágrafo deveria ser reescrito no texto, pois o autor não conseguiu explicitar suas ideias, de forma clara, para o leitor. No entanto, a intervenção do estudante nesta parte apenas foi realizada nos elementos estruturais.

No *resumo expandido 2*, a predominância da intervenção do estudante leitor está voltada para os elementos estruturais do texto. Ele também contribuiu para a construção textual do conteúdo, como podemos observar nesta citação a seguir:

Acreditamos que, queremos esta este pesquisa ajudará em enriquecer os futuros trabalhos acadêmicos assentados na mesma temática desenvolvidos por outros pesquisadores para facilitação dos seus trabalhos acadêmicos, e não só, como também, ajudar os acadêmicos a entender como é que os 8 países da África Ocidental adotou-se adotaram essa moeda FCFA sendo que a França é o dono da moeda, como também o proprietário do Banco Central do Estado da África Ocidental (BCEAO) (Resumo expandido 2, grifo do estudante 4).

A cor vermelha é a intervenção do estudante leitor no resumo expandido. É possível observar que o estudante leitor intervém no nível do tempo verbal, na concordância nominal, no acréscimo da preposição e da vírgula. Também, o estudante teve intervenção na construção do conteúdo, ou melhor, a partir do olhar exotópico de fora, ele percebeu que o texto não estava claro para o leitor. Ele agiu como o autor, para resolver essa questão no texto. Por isso, suprimiu a parte sublinhada e acrescentou a parte escrita com a cor vermelha. Percebemos que o estudante leitor detectou um problema, agiu diretamente como autor e resolveu a irregularidade encontrada no texto.

Também, houve intervenção no nível da pontuação, por exemplo, a vírgula. Entretanto, nem todas as vírgulas que o estudante leitor colocou no texto eram necessárias, ou seja, o estudante autor já tinha pontuado bem o texto. Por exemplo, “Agboh (2000), explica que o fato de o Fcfa ser ancorado no Euro” (Resumo expandido 2, grifo do estudante 4). No entanto, observe que o estudante leitor acrescentou a vírgula, assim separando o sujeito com o predicado. Essa pontuação é inadequada na Língua Portuguesa, não se pode separar o sujeito e o predicado.

Isso também aconteceu com a concordância verbal, por exemplo, o autor escreveu “a maioria dos países africanos sentiram a senti necessidade de se unirem para se tornar mais fortes” (Resumo expandido 2, grifo do estudante 4). A partir dessa citação, “a maioria” é núcleo do sujeito, no ponto de vista de estudante autor. Por isso, ele colocou o verbo no singular com a finalidade de concordar com o sujeito. Para o estudante leitor, o núcleo do sujeito é “países africanos”, assim sendo, ele suprimiu o verbo no singular e colocou no plural.

De acordo com Cereja e Cochar (2009), essas duas concordâncias são adequadas, embora deixar o verbo no singular seja mais recorrente. A nosso ver, talvez o estudante leitor não tenha conhecimento que aquele tipo de concordância feita pelo autor está adequada, de acordo com a gramática normativa; por isso, intervém no texto.

Amorim (2010, p. 11) afirma que “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Isso demonstra que a visão do estudante leitor e do estudante autor sobre um determinado problema no texto pode ser diferente, como observamos no exemplo anterior. Isto pode criar tensão no processo da escrita. No entanto, é preciso saber que a tensão que olhar exotópico proporciona não pode ser enxergada como negativa, uma vez que desencadeia a cooperação na qual cada indivíduo amplia a visão do outro (FURTADO, 2018).

No *resumo expandido 3*, a intervenção do estudante é sobre a norma da citação. Por exemplo, o estudante colocou uma citação direta em mais de três linhas. No entanto, a citação não seguiu a norma de recuo de quatro centímetros à direita. O estudante leitor indicou apenas esse problema e não agiu no lugar do autor. Também em algumas citações diretas, o autor não colocou aspas; neste caso, o estudante leitor agiu no lugar do autor para solucionar o problema encontrado, como podemos observar nesta citação “para o mesmo autor Na Maba, (2010, p. 17) “Partido Único, inexperiente e desprovido das políticas públicas e de controle demográfico, se deparou, muito rapidamente, com o crescimento populacional dos centros urbanos principalmente no capital, Bissau” (Resumo expandido 3, grifo do estudante 6).

No trecho em análise, o estudante leitor, após ter detectado o problema, a partir da sua posição externa, agiu e solucionou o problema encontrado no resumo expandido. Também, o estudante entrevistou no nível da ortografia, o estudante leitor escreveu “Guiné-Bissau” com a letra minúscula e o estudante leitor sublinhou com a cor amarela essa palavra, com a finalidade de indicar que isso era inadequado. No entanto, não agiu no lugar do autor do resumo expandido para modificar essa inadequação.

Nossa suposição é que quando o estudante leitor detecta um problema e indica para o estudante autor, provavelmente ele está querendo que o autor do texto reflita sobre o problema, e em seguida, resolva o problema encontrado no texto. Também, a partir da posição externa ao texto, o estudante leitor, talvez acredite que a irregularidade encontrada não é complexa; desse modo, o leitor pode resolver o problema sozinho.

No *resumo expandido 4*, todas as modificações do estudante leitor no corpo do texto praticamente são inadequadas. Por exemplo, o autor do texto escreveu o sintagma *o tema*, o

estudante leitor sugeriu que o estudante autor escrevesse *a tema*. Na Língua Portuguesa, *tema* é uma palavra masculina, e não feminina. Também o autor tinha separado as palavras-chave por ponto, respeitando a recomendação do template. No entanto, o estudante leitor achou isso inadequado, agiu no lugar do autor do texto e colocou a vírgula.

No *resumo expandido 5*, o estudante leitor intervém no corpo do texto, sobretudo no tempo verbal, por exemplo, “porque adotavam/ **adotam** como foco a guerra para o poder, não capacitação intelectual do seu povo” (Resumo expandido 5, grifo do estudante 9). O estudante autor colocou verbo no passado, enquanto o estudante leitor, a partir do olhar exotópico e como uma pessoa que viveu no contexto guineense, percebeu que o verbo deveria estar no presente, porque a guerra pelo poder na Guiné-Bissau, que atrasou o “desenvolvimento” do país, ainda é algo visível.

Nesse sentido, o verbo no passado pode aparecer que esse problema já é algo ultrapassado na Guiné-Bissau. Essa intervenção demonstra a preocupação do estudante com a construção do sentido do texto. Esse é o único estudante que fez este tipo de intervenção, ou seja, sugerir uma palavra, para mudar o sentido do texto. Vale ressaltar que é um estudante do primeiro semestre.

Também ainda ele fez uma intervenção semelhante com à mencionada anteriormente. Por exemplo, o autor escreveu que “a Guiné-Bissau tornou-se independente em 1973”. O estudante leitor, a partir de uma posição externa, acrescentou a palavra *unilateralmente*. O acréscimo dessa palavra aponta algo ideológico, porque demonstra que a Guiné-Bissau proclamou a “independência” sem o consentimento de Portugal, o país colonizador. Isso marca a diferença entre “independência” da Guiné-Bissau e de outros países colonizados por Portugal.

Por isso, o estudante leitor, a partir de uma visão de fora, verificou que o estudante autor pôde não ter percebido esse detalhe relevante para afirmar uma posição política no resumo expandido. Por meio disso, sentiu a necessidade dessa palavra ser incluída no resumo expandido. Por isso, agiu a partir da sua posição externa e acrescentou a palavra no texto.

Para conquistar sua “independência”, a Guiné-Bissau foi obrigada a fazer a guerra de libertação durante 11 anos, com início, oficialmente, em 23 de janeiro de 1963, até 24 de setembro de 1973. Na verdade, a “independência” do país foi proclamada em 24 de setembro de 1973, quando o Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) já controlava a maior parte do território nacional. E Portugal só reconheceu a “independência” do país em 10 de setembro de 1974, faltando 14 dias para o país comemorar o primeiro aniversário da “independência” (NAMONE, 2014).

Para Volochinov (2018, p. 93), “o signo não é somente uma parte da realidade, mas reflete e refrata uma outra realidade”. Isso significa que uma escolha linguística não é apenas para representar algo no mundo. No entanto, visa construir uma outra realidade; nesta perspectiva, a palavra não é neutra. Nesse sentido, o acréscimo da palavra “unilateralmente” não foi feito à toa; entretanto, pretende-se marcar uma realidade social e assumir uma posição política no texto. Por isso, o autor do texto ficou encantado com esse acréscimo, como podemos observar nesta citação:

O colega que corrigiu meu resumo ele só detectou dois erros ortográficos, não um erro ortográfico e *ele acrescentou uma palavra que é também muito chave também que tem muito sentido mesmo, ele encaixou muito bem aquela palavra no lugar onde ele escreveu esta palavra* (Estudante 5, Segundo grupo focal, 2020, grifo nosso).

Constatamos que o estudante gostou do acréscimo da palavra, porque a palavra está bem colocada no texto. Desse modo, embora a intervenção do estudante leitor seja mínima, no resumo expandido, ou seja, ele intervém muito pouco no texto, no entanto, sua participação foi muito relevante.

No *resumo expandido 8*, o estudante intervém apenas na parte formal do texto. Por exemplo, o estudante sublinhou com a cor amarela as palavras nas quais ele detecta uma inadequação. As inadequações encontradas estão no nível da ortografia e da concordância. Por exemplo, na ortografia, o autor escreveu *mita*, e pelo contexto, fica evidente que ele queria escrever *muita*. O estudante leitor não corrigiu a palavra, somente sublinhou a inadequação.

Também o autor escreveu *está*, e o estudante leitor, a partir do contexto, percebeu que o autor queria escrever o pronome *esta*, e não o verbo. Por isso, sublinhou essa inadequação com a cor amarela e não agiu no lugar do autor para fazer a correção. Já sobre a concordância verbal, o estudante leitor observou duas inadequações do verbo *ter*. O autor escreveu *tem* duas vezes no singular, quando deveria ser usado no plural *têm* para concordar com o sujeito da oração que estava no plural. Mais uma vez, o estudante leitor apenas sublinhou essa inadequação, sem agir no lugar do autor.

Observamos que o estudante leitor fez uma revisão indicativa. Nesse tipo de correção, o revisor apenas destaca o problema, normalmente, não faz alterações, pois espera que o próprio o autor do texto faça isso (RUIZ, 2015; MARTINS; ARAÚJO, 2012). Verificamos que o estudante autor optou pela revisão indicativa, porque a partir do olhar exotópico, ele acredita que o autor do texto tem a capacidade para solucionar o problema encontrado no texto, porque o problema não é complexo. Ou ele quer que o autor do texto pense, a fim de resolver o problema detectado no texto.

No *resumo expandido 10*, a intervenção do estudante está voltada para a parte formal do texto, especificamente, as referências, como pode observar nesta citação a seguir:

No *resumo expandido 10*, a intervenção do estudante foi feita nas referências do texto, como podemos observar nesta citação:

BRUM, W. P. **Crise no ensino de matemática**: amplificadores que potencializam o fracasso da aprendizagem. São Paulo: Clube dos Autores, 2013.

CUNHA, D. R.; COSTA, S. S. C. **A Matemática na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. In: Porto Alegre: PUCRS, 2008.

D'AMBROSIO, U. **A história da matemática**: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. São Paulo, 1999 (*Resumo expandido 10*, grifo do estudante 7).

A partir da posição externa ao texto, o estudante leitor percebeu que o estudante autor não destacou os títulos dos livros utilizados no trabalho, como recomenda as normas da ABNT. Provavelmente, o autor do texto não tem conhecimento sobre essa questão. A partir desse olhar exotópico, o estudante leitor não indicou apenas problema para o estudante leitor, também agiu no lugar do autor do texto. Nesse sentido, colocou os títulos dos livros em negrito. Em seguida, sublinhou os títulos com a cor amarela, para sinalizar alteração feita no texto.

De modo geral, nesta subseção, o estudante leitor observa uma irregularidade e indica para o estudante autor solucionar. Também, ele detecta uma irregularidade, e age como autor do texto para solucionar o problema. Agora, vamos analisar os comentários voltados para os elementos formal do texto; e em seguida, os comentários voltados para a construção do conteúdo.

5.3.2 A intervenção na parte estrutural/formal do texto

Nesta parte, vamos discutir a intervenção do estudante leitor no nível formal do *resumo expandido* do estudante autor, a partir do comentário feito no texto durante o processo da revisão textual. Como já foi apontado, a intervenção dos estudantes ocorre mais nos elementos estruturais do texto. Esse resultado demonstra que os participantes estão ainda no início de aquisição do discurso acadêmico e da escrita acadêmica.

Nesta citação, a intervenção do estudante está voltada para a formatação do *resumo expandido*:

O título de trabalho não tem tamanho 14, espaçamento entre as linhas não é de 1,5, palavra-chave ultrapassou 5, que é o seu máximo e 3 no mínimo a mesma palavra chave não foi separada por ponto e vírgula o tamanho é 12 e deveria ser 11, as seções do trabalho não foram enumeradas e 1,5 de recuo para parágrafos não foram respeitadas (Estudante 2).

Por meio da sua posição externa ao texto, o estudante leitor percebeu que autor de texto não formatou seu resumo expandido de acordo com norma de template. Por exemplo, o título do texto não seguiu o tamanho 14, o espaçamento entre as linhas não é de 1,5cm, as palavras-chave ultrapassaram número limite e não foram separadas por ponto e vírgula, não houve recuo 1,5cm nos parágrafos e as seções não foram numeradas.

A partir da posição externa, o estudante leitor apenas descreveu as inadequações encontradas no texto do estudante autor. No entanto, não agiu no lugar do autor, ou seja, não agiu como o próprio autor para adequar o resumo expandido de acordo com a formatação do template.

Isso pode significar, para o estudante leitor, que o estudante autor pode solucionar o problema da formatação do seu próprio texto. Provavelmente, foi um descuido que levou o autor a não formatar o texto. Nesse sentido, o estudante autor precisa apenas de uma chamada de atenção, para que ele mesmo resolva a questão da formatação do texto.

Conforme Moraes (2016, p. 92), (...) “a exotopia manifestada no comentário de revisão tem a potencialidade de levar o aluno a olhar para si mesmo de uma posição mais externa em relação à que ocupa no momento da escrita do texto”. Essa questão pode ser observada no comentário mencionado anteriormente, quando o estudante leitor, a partir da sua posição externa ao texto, pretende contribuir para que o autor tenha uma posição externa em relação ao seu texto. Desse modo, o estudante apenas descreve as inadequações encontradas.

O comentário seguinte, do estudante 05, também segue o caminho da parte de formalidade do resumo expandido. Vale sublinhar que o estudante apontou uma informação que não consta no template que orienta a formatação do resumo expandido. Por exemplo, afirmou que o resumo acadêmico deve ter entre 200-250 palavras. No entanto, de acordo com a norma da semana Universitária da Unilab 2019, que seguimos para elaborar o template, o resumo acadêmico no resumo expandido deve ter, no mínimo, 100 palavras e, no máximo, 200 palavras:

Antes de tudo precisamos saber que o resumo expandido é um gênero textual que tem as suas próprias características que devem ser seguidas de acordo com as suas orientações: tema com menos de três linhas, centralizado e, em caixa alta, nome de autor ou dos autores alinhado à direita, resumo simples em único parágrafo com palavras determinadas entre 200-250. Palavras-chave, introdução, metodologia, resultados e discussão, conclusão, agradecimentos se for preciso e referências. Desde palavras-chave até na conclusão o texto vem logo abaixo do título não se refere o título principal neste caso, mas sim das palavras-chave, introdução, metodologia etc. (Estudante 5).

É interessante observar que o estudante 5 percebeu, a partir do olhar de exotópico, que o estudante autor não compreendeu a estrutura do resumo expandido, quando afirma que “antes de tudo precisamos saber que o resumo expandido é um gênero textual que tem as suas próprias características que devem ser seguidas de acordo com as suas orientações”.

A partir dessa constatação, o estudante leitor pretende ajudar o estudante autor a compreender a estrutura do resumo expandido. Por isso, descreveu a estrutura do resumo expandido para o estudante autor. Essa descrição tem como finalidade ensinar a estrutura do resumo expandido para o estudante autor, uma vez que constatou que este estudante não compreendeu a estrutura do resumo expandido.

É fundamental ressaltar que, embora o estudante fizesse a descrição da estrutura do resumo expandido para o estudante autor, também reestruturou o texto de acordo com a estrutura do resumo expandido. Isso demonstra que o estudante leitor, a partir do olhar exotópico, acredita que, embora com aquele comentário, o estudante autor sozinho pode não estar em condição de solucionar o problema que ele detectou no resumo expandido. Nesse sentido, ele decidiu fazer isso por ele.

Isso significa que o estudante tem noção da sua importância, como leitor, para melhoria do texto, bem como entendeu a limitação do estudante autor devido, à posição interna que ocupa em relação ao resumo expandido. Nesse sentido, ele, tendo o privilégio de estar em uma posição externa ao texto, está em condição de contribuir melhor para a adequação do texto, de acordo com o gênero discursivo solicitado.

Para Moraes (2016), no processo da revisão, o revisor sempre procura compreender o olhar do autor do texto, com a finalidade de entender o olhar deste no que diz respeito ao problema constatado. A partir desse momento, o revisor se coloca na posição do autor e age como autor próprio do texto. Conforme a autora, não se pode afirmar que o autor do texto não tivesse conhecimento para resolver problema encontrado pelo revisor.

No entanto, nesse trabalho, a intervenção do estudante leitor mencionado evidenciou que o estudante captura o entendimento do estudante autor em relação ao problema detectado no texto, percebendo que o autor do texto pode não ter conhecimento para solucionar esse problema. Por isso, procurou agir para ensinar como o estudante deveria resolver o problema. Nem com isso, agiu no lugar do autor e reestruturou o resumo expandido.

Este comentário também mostra que sua intervenção é voltada para os elementos físicos do texto: “o trabalho está bem elaborado, falta mais ou menos alguns retoques no que diz respeito, a nota de rodapé, colocação de aspas na citação direta” (Estudante 6). Percebemos

que o estudante leitor considerou que o trabalho está bem desenvolvido, apenas o autor deve resolver o problema na nota de rodapé do trabalho e colocar as aspas na citação direta.

O estudante apontou a necessidade de o autor colocar aspas na citação direta, porque se isso não for feito, pode subentender plágio. Nesta ótica na escrita acadêmica, as aspas não são apenas uma formalidade. Entretanto, as aspas marcam a diferença entre fala do autor e do autor citado. Nesse sentido, o uso de aspas se torna algo obrigatório, no caso da citação direta. O comentário a seguir também exemplifica a intervenção na parte formal do texto:

Na primeira citação de Belloni, não entendi se é direta ou indireta. Quanto a referência, eu acho que deve seguir a ordem alfabética e uma outra coisa, será que pode ocultar nomes dos autores que você usa no seu trabalho? Neste trabalho, muitos autores estão no texto, mas não foram mencionados na referência (Estudante 10).

O estudante autor informou o número da página na citação, sem colocar aspas. Desse modo, o estudante leitor fica sem saber se a citação era direta ou indireta. Isso demonstra que o uso das aspas na citação direta pode criar ambiguidade no texto, pois leva o leitor a adivinhar entre a citação direta ou indireta.

O estudante leitor compreende que se for citação indireta, não era necessário o uso das aspas e nem da página. Por isso, ele ficou com a dúvida. O estudante ainda demonstra que a referência deve seguir ordem alfabética, embora não tenha certeza sobre isso. Em seguida, a partir da posição externa, ele questiona “será que pode ocultar nomes dos autores que você usa no seu trabalho?”.

Verificamos que essa pergunta é feita com a finalidade de dialogar com o autor do texto, porque o estudante leitor também tem dúvida sobre o problema encontrado no texto. É possível citar alguém, sem listá-lo na referência. Assim, a pergunta do estudante leitor desencadeia a relação dialógica (VOLOCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2003; 2016; FARACO, 2009; FIORIN, 2016). Isso pode contribuir para que o estudante reflita bastante sobre a norma da escrita acadêmica, com a finalidade de construir seu letramento acadêmico.

Na verdade, o resumo expandido lido tem várias citações que não foram listadas nas referências. Vale ressaltar que o estudante leitor me mandou áudio no Whatsapp perguntando sobre isso, ou seja, se é possível citar um autor no texto, sem listá-lo na referência. Minha resposta foi não, porque qualquer citação feita no texto deve constar na referência do trabalho.

No comentário a seguir, o estudante demonstrou ter analisado o conteúdo do resumo expandido:

Esse trabalho está muito bem estruturado, ou seja, o tema foi desenvolvido muito bem, ao meu ver, e segundo a orientação de ABNT. O mais importante que constatei é que o colega ao longo de desenvolvimento do trabalho ele não perdeu seu foco de forma nenhuma, assim tornou texto mais clara e explicativa. As retificações que fiz é das pequenas que ele porventura posso dizer que o erro lhe escapou (Estudante 4).

Este estudante entrevistou no corpo do texto. A intervenção é voltada para a parte formal do texto. Em seguida, o estudante fez um comentário. O estudante revisor mostra que o resumo expandido do seu colega está bem estruturado e a temática está bem abordada, no modo de ver dele, e bem, como considerando as normas da ABNT. Constatamos que para este estudante, o trabalho está bem, do ponto de vista da estrutura, porque o autor seguiu as normas da ABNT. Também constatou que o autor não fugiu do tema, ou seja, o autor do texto abordou o tema que ele propôs desenvolver. Nesse sentido, o texto ficou claro e explicativo.

Isso demonstra que esse estudante fez análise do conteúdo do resumo expandido que ele leu, ou seja, de acordo com nível de experiência dele, o texto lido está bem, do ponto de vista de conteúdo. No entanto, isso não significa que o texto não tem problema de conteúdo. Durante minha leitura, percebi que o resumo expandido tinha dois objetos. Isso significa que o estudante leitor tem limitação no que diz respeito ao discurso acadêmico, e em relação à construção do objeto de pesquisa, para enxergar as questões ligadas com o conteúdo do texto.

Este estudante foi quem mais fez comentários longos entre os estudantes que fizeram a leitura dos textos dos colegas. Vejamos este comentário dele:

Parablenzo meu amigo/a para esforço e dedicação no seu trabalho porque sabemos que não é fácil produzir pela primeira vez um trabalho acadêmico. Si analisamos este trabalho sabemos que esta pessoa é primeira vez dele na produção de trabalho acadêmico sobretudo no “Resumo Expandido”. O que eu percebi nesta produção textual é que o/a autor/a não quis ficar sem produzir o “Resumo Expandido” para que não quebrar o ambiente da aula. Mas sim ele/ela deu o seu melhor nesta produção acadêmica (Estudante 8).

A partir do olhar exotópico, esse estudante parabenizou o esforço e a dedicação do estudante autor no processo da escrita e afirmou que não é fácil escrever academicamente pela primeira vez. De outro modo, a partir do olhar exotópico, o estudante leitor constatou que autor do texto era uma pessoa que começava a adentrar no processo da escrita acadêmica.

Isso demonstra que a intervenção do estudante sobre o texto do colega leva em consideração a situação do autor dele, ou melhor, o revisor considerou a limitação do autor em produzir o resumo expandido, visto que ele se colocou no lugar do autor do texto. Deste modo, essa questão evidencia movimento exotópico de ida. Também, a partir do olhar exotópico, ele percebeu que autor do texto produziu o resumo expandido apenas para entregar atividade, ou

seja, para não quebrar a dinâmica do curso. No entanto, não tinha condições para escrever o gênero discursivo solicitado no curso.

Essa questão evidencia o processo de movimento exotópico de retorno ao lugar de origem. A partir dessa posição, afirmou que o estudante autor não estava em condição de escrever o resumo expandido. Por isso, ele reconheceu que realmente o autor do texto “deu seu melhor nesta produção acadêmica”. Isso significa que o produto entregue pelo autor era aquilo que ele poderia dar, porque isto era melhor dele, não se pode exigir que entregue algo que ele não poderia dar. Talvez seja por isso que ele parabenizou o autor do texto. Para Bakhtin (2003), a empatia é fundamental no processo do olhar exotópico, porque a exotopia é um conceito que requer a compreensão do outro sem a compreensão do outro é difícil entender o problema do outro com a finalidade de ampliar sua visão.

O estudante leitor, após compreender a realidade do estudante autor, começou a analisar o texto, com o intuito de contribuir para a adequação do texto ao gênero discursivo solicitado:

Dentre tanto os fatores relevantes a ser analisados são: resumo simples, introdução, metodologia, referência e estrutura do trabalho. Quando o/a autor/a iniciou o seu resumo expandido, ele/a não iniciou no que mais interessante que é o resumo simples. Neste resumo simples o/a autor/a deve contextualizar o trabalho, mostrar o objetivo, justificativa, metodologia, resultados e conclusão. Porque são pontos crucial do resumo simples, para dar mais atenção aos leitores. Pode até não ter o resultado ou conclusão, mas deve ser feito e, depois disso mostrar a palavras-chave do trabalho (Estudante 08).

A partir do olhar de exotópico, esse estudante leitor observou que o resumo expandido do estudante autor não seguiu a estrutura desse gênero discursivo. Nesse sentido, o estudante apresenta a estrutura do gênero. Ainda, o estudante leitor constatou que o estudante autor não escreveu o resumo simples. Na base disso, sinalizou movimento retórico do resumo expandido, ou seja, como esse gênero deve ser escrito, “o/a autor/a deve contextualizar o trabalho, mostrar o objetivo, justificativa, metodologia, resultados e conclusão”.

Constatamos que o estudante leitor, a partir da sua posição externa, procura dar o acabamento à visão do estudante autor. Em outras palavras, ele quer ensinar ao estudante autor o movimento retórico do resumo acadêmico, porque talvez o estudante autor não tivesse esse conhecimento. Por isso, o estudante não escreveu o resumo simples. Isso significa que o estudante autor precisava de ajuda para escrever esse gênero discursivo, com a finalidade de adequar seu texto de acordo com o resumo expandido. O estudante ainda acrescenta:

De acordo com as normas de ABNT o resumo expandido deve ter 4 páginas no mínimo, máximo 6 páginas, mas este resumo expandido não tem esta regra. Portanto o/a autor/a deve trabalhar mais para que esta pesquisa chega no mínimo 4 páginas.

Saibamos que não é fácil como eu tinha dito no início de análise, mas tudo que queremos devemos ocorrer traz dele sem medo de errar, porque com erro aprendemos (Estudante 8).

Verificamos que o estudante, a partir da sua posição externa, observou-se que o resumo expandido não chegou ao mínimo das páginas exigido que é de quatro, como recomendou a semana Universitária da UNILAB de 2019. No entanto, o estudante leitor fundamenta sua leitura de acordo com as normas da ABNT. Pesquisamos, no entanto, não achamos informações da ABNT ter determinado a extensão de páginas para um gênero discursivo acadêmico, por exemplo, resumo expandido.

O estudante leitor constatou que o resumo expandido não atingiu o limite de páginas. Desse modo, ele convidou o autor para trabalhar mais, a fim de completar as quatro páginas. Isso mostra que o leitor percebe que o limite de páginas não é uma mera formalidade na escrita do resumo expandido, porém, é algo obrigatório. Nesse sentido, deve ser cumprido, para quem escreve esse gênero discursivo, para que o texto possa ser aceito em um evento acadêmico.

O estudante leitor reconhece novamente a limitação do autor “saibamos que não é fácil como eu tinha dito no início de análise, mas tudo que queremos devemos ocorrer trás dele sem medo de errar, porque com erro aprendemos”. Para o estudante leitor, por meio da sua posição externa, não seria fácil para o autor do texto, chegar às quatro páginas, devido à sua situação, ou seja, de ser um iniciante na produção acadêmica. Entretanto, deve prosseguir, sem ter medo de errar, já que também se aprende com os erros. A intenção do estudante leitor é de motivar o estudante autor para que prossiga com a escrita do resumo expandido, embora isso não seja fácil, uma vez que esta foi a primeira vez que o estudante autor escreveu um texto acadêmico.

Diante disso, embora ele tivesse constatado inúmeras inadequações no resumo expandido; entretanto, ele continua considerando o esforço do colega. Isso demonstra, mais uma vez, empatia com o autor do texto, ou seja, o autor do texto tinha vontade de escrever. No entanto, ele tem limitação para sair bem nesse processo, porque foi a primeira vez que estava tratando academicamente um tema, como já foi mencionado.

Essa questão também foi demonstrada no comentário a seguir “gostei bastante do seu trabalho, contudo pode acontecer algumas falhas, como aconteceu. *Mas, como é o primeiro passo, aceita os meus parabéns e mais crescimento*” (Estudante 7, grifo nosso). Este estudante entrevistado na referência do resumo expandido lido, em seguida, fez esse comentário.

É interessante observar que o estudante classificou o trabalho do colega como positivo, reconhecendo que as pequenas falhas são normais, porque a partir do olhar exotópico, compreendeu que aquele foi o primeiro trabalho acadêmico desenvolvido por estudante autor. Por isso, parabenizou-lhe, desejando o sucesso para o estudante autor no que diz respeito à escrita acadêmica. Agora, vamos analisar o comentário voltado para o nível do conteúdo.

5.3.3 A intervenção voltada para a construção do conteúdo do texto

Nesta subseção, vamos discutir a intervenção do estudante leitor sobre o conteúdo do resumo expandido, ou melhor, como estudante tenta ajudar o autor do texto na construção do texto para que o conteúdo do resumo expandido seja explícito para o leitor ou para a adequação do texto ao gênero discursivo solicitado na ação de extensão.

O trecho a seguir, do estudante 3, demonstra a preocupação do estudante leitor com a construção do conteúdo, ou seja, o estudante pretende contribuir, a partir da sua posição externa, para que o estudante autor atenda à demanda discursiva em que o resumo expandido foi solicitado:

O trabalho está muito bem feito para mim, mas espero que ele/a faça a conclusão de seu trabalho, por que pelo que notei, o trabalho está sem ela. Para isso, gostaria que ele/a faça um conclusão que vai mostrar a responsabilidade de governo e motivar condições os estudantes em pesquisar nessa área (Estudante 3).

Constatamos que, a partir do olhar exotópico, o estudante afirma que o trabalho está bem elaborado. Também percebeu que o resumo expandido do estudante 06 não tinha conclusão. Por isso, ele sugeriu que o autor do texto escrevesse a conclusão. Essa sugestão é feita devido à obrigatoriedade dessa seção no resumo expandido.

O estudante leitor apontou o que autor do texto poderia abordar na conclusão. Isso demonstra sua preocupação com a construção do conteúdo. O autor poderia ressaltar a responsabilidade do governo sobre a proteção da mata atlântica e motivar outros estudantes a desenvolverem pesquisas sobre proteção de ecossistemas. Assim, reparamos que olhar exotópico do estudante enxerga a limitação do autor, ou seja, para o estudante leitor, o estudante autor não escreveu a conclusão devido à limitação da sua visão. Por isso, o estudante leitor faz sugestões, com a finalidade de dar o acabamento ao estudante autor, para que este possa estar em condição de escrever a conclusão do trabalho.

Conforme Furtado (2018, p.176), “dotado do seu excedente de visão, o revisor lança seu olhar sobre o texto do colega e faz observações possibilitando um melhor acabamento ao

texto. Isso, em muitos casos, não seria possível (ou muito limitado) ao produtor do texto a partir de sua própria posição”.

Isso demonstra que a intervenção do estudante leitor, referido acima, que ocupa posição externa ao texto, é de levar ao estudante autor adequar seu texto de acordo com o gênero discursivo resumo expandido. Em outras palavras, o estudante percebe que a conclusão é uma seção obrigatória. Neste caso, se ela não for escrita, o resumo expandido pode não ser aceito em um evento acadêmico. Neste sentido, o estudante procura ajudar o autor a escrever a conclusão do trabalho.

O comentário a seguir demonstra a preocupação, também deste estudante, com o intuito do texto possa atender sua demanda discursiva:

Na introdução o/a autor/a também deve contextualizar o trabalho e, trazer um pouco da referencial teórica, onde vai trazer as opiniões dos autores/as que fala sobre a sua temática até pode mostrar a relevância da pesquisa. Saibamos que a metodologia é um método que permite o leitor saber como é que esta pesquisa foi feita. Portanto o/a autor/a deve trabalhar mais na metodologia, onde ele/a vai relatar onde é que a pesquisa foi feita, e mostrar como foram os procedimentos e levantamentos dos dados alcançados durante a pesquisa, também referencial o autor que ele/a trabalhou durante a elaboração a metodologia. (Estudante 8).

Neste trecho, percebemos que o estudante leitor pretende contribuir para a construção do texto do estudante autor, falando diretamente sobre a introdução e a metodologia do resumo expandido. Na introdução, ele mostrou como esta seção deveria ser escrita, isto é, o autor deve contextualizar o tema, fazer uma discussão teórica e até pode ser relevante mostrar a relevância da pesquisa. Isso significa que a partir da sua posição externa, percebe-se que a introdução do resumo expandido não atendeu satisfatoriamente ao que se esperava nesta seção do resumo expandido, e por meio desta constatação, o estudante leitor pretende ajudar o estudante autor a solucionar esse problema no seu resumo expandido.

Conforme Bakhtin (2003, p. 45), “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”. A partir dessa citação, podemos ressaltar que o estudante leitor contribuiu para completar a limitação do estudante autor, porque o estudante leitor, ocupando a posição externa, tem mais privilégio de enxergar melhor as inadequações do resumo expandido do que o estudante autor. Nesse sentido, a participação do outro torna-se algo obrigatório no processo da escrita.

Na metodologia, ele afirmou que essa seção do resumo expandido ajuda o leitor a ter conhecimento de como o trabalho foi realizado; por meio disso, ele afirma que o autor deve

trabalhar mais na metodologia. Essa questão demonstra que ele percebe que a metodologia do autor do texto era insuficiente; por isso, o autor do texto deve-se dedicar mais à sua escrita.

Na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 50) “minha percepção interna e minha própria vida se inserem em meu eu que imagina e vê, não no eu imaginado e visto; não disponho em mim de uma reação emotivo-volitiva capaz de dar vida ao meu próprio aspecto externo e de contê-lo, daí esse vazio e essa solidão que o caracterizam”. A partir desta citação, que o estudante o autor vê o seu texto por meio de uma posição interna, ele não tem acesso à posição externa, apenas o estudante leitor que pode ter acesso a essa posição. Por isso, o estudante autor necessitava de ter completada sua visão, para que ele possa dar o acabamento do resumo expandido.

No trecho a seguir, o estudante sugeriu que o autor do texto trouxesse outros autores para desenvolver o tema proposto:

Sei que está temática que o meu amigo/a desenvolveu, tem vários livros e artigos que discutem sobre originalidade da Filosofia, porque no meu ponto de vista é bom trazer três (3) ou mais autores para facilitar o debate teórico entre eles, depois concluir com análise na base das falas de autores/as, isto vai ajudar para que o trabalho não se encontra plágio (Estudante 8).

Notamos que a partir do seu olhar exotópico, o estudante leitor afirmou que a temática que está sendo discutida tem uma enorme bibliografia. Nesse sentido, o autor deveria trazer mais outros autores, a fim de discutir melhor a questão teórica. Em outras palavras, verificamos que, a partir de uma posição externa ao texto, o estudante leitor percebeu que o resumo expandido lido não estava consistente. O autor do texto necessitava de outras referências para fundamentar sua temática. Na verdade, o autor do resumo expandido escreveu, praticamente, o texto dele com um único autor e havia afirmações que necessitavam do fundamento. O estudante leitor sentiu essa falta, por isso, exigiu que o autor solucionasse essa questão, no resumo expandido.

De modo geral, verificamos nesta subseção e na anterior, que o estudante leitor, a partir da sua posição externa, detecta uma irregularidade, descreve a irregularidade encontrada para o estudante autor solucioná-la. Também, o estudante leitor detecta uma irregularidade descrita, com o intuito de ensinar o autor do texto sobre como deve-se proceder para solucionar o problema no texto. E, por fim, o estudante leitor, a partir do seu olhar exotópico, detecta um problema e o descreve, com a finalidade de ensinar o autor do texto sobre como ele deve resolver o problema; nem com isso, age como o autor do texto e soluciona o problema detectado no resumo expandido. Na próxima seção, vamos analisar o olhar do estudante autor após seu texto ter sido revisado pelo estudante autor.

5.4 Olhar do estudante sobre seu texto após a intervenção do outro estudante

Esta seção visa responder a esta questão: como um estudante enxerga seu texto após a intervenção do outro estudante no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab?

Em síntese, após a intervenção do estudante leitor, a visão do estudante autor foi ampliada, em relação ao texto. O estudante autor vê sua própria limitação no processo da escrita do gênero discursivo. O estudante autor percebeu a limitação do estudante leitor a partir da intervenção que o estudante leitor fez no seu texto, ou seja, o estudante autor, a partir do olhar exotópico, compreende que o estudante leitor não tem condição de lhe ajudar para resolver problema do resumo expandido. Nesse sentido, talvez o pesquisador seja a pessoa ideal para contribuir na resolução do problema do resumo expandido. Além disso, constatamos que o estudante leitor reconhece que realmente o processo de revisão pelo outro é tão fundamental no processo da escrita. Outra questão: o estudante leitor aprende sobre seu próprio resumo expandido no processo da revisão do texto do colega, ou seja, quando está lendo texto do outro é como ele também está lendo seu próprio texto.

Agora, vamos exemplificar essas questões nas falas dos estudantes, observando o trecho a seguir:

E para falar sobre a correção que meu colega, é um colega anônimo né, pois não sei quem é, eu agradeço muito pela correção que ele fez ou que ele fez, bom a correção que ele fez exatamente ele fez correção superficial só parte de erros ortográficos e eu gostaria mesmo que o corretor faça a correção do meu trabalho mesmo Vaz tinha fazendo a correção trabalho do nosso colega (nome) essa correção que me interessa bastante mesmo, não erros ortográficos, porque às vezes, nós erramos, tenho alguns artigos que encontramos, algumas palavras erradas mesmo (Estudante 5, Segundo grupo focal, 2020).

Nessa citação, o autor enxerga seu texto de uma forma diferente. No entanto, queria uma correção diferente, ou seja, a correção profunda, e não a correção superficial, como o estudante leitor fez no texto dele, porque esse estudante atuou apenas na parte estrutural do texto, especificamente, nos erros ortográficos. O estudante autor fez a comparação entre o pesquisador e o estudante leitor do trabalho dele, isto é, ele queria que o estudante leitor fizesse a correção do resumo expandido dele como o pesquisador fez no texto de outro aluno no dia da avaliação coletiva, feita no último encontro do curso.

O estudante autor tem limitação para resolver o problema do seu resumo expandido e a correção do estudante leitor demonstra que este estudante também tem a limitação para solucionar problema do resumo expandido. Nesse sentido, o pesquisador é a pessoa ideal para

fazer a revisão do texto. No trecho seguinte, o estudante acrescentou, agora se dirigindo diretamente para o pesquisador:

Eu gostaria que o Senhor Vaz faça uma correção profunda correção de análise se o conteúdo está adequado ou não, essa correção que mais interessa sobre o meu trabalho, porque até agora, eu fiz meu resumo, mas não sei se eu fiz um resumo expandido ou não, porque a correção que o colega fez é correção de erros ortográficos, então eu gostaria que você faça pelo menos correção de todos nossos trabalhos para nós sabemos quais erros, quais as coisas que nós acertamos, é isso (Estudante 5, Segundo grupo focal, 2020).

É interessante observar que o estudante prefere a correção do pesquisador, e não do outro estudante, devido à forma de intervenção, ou seja, o colega intervém na parte superficial do texto. No entanto, ele quer a intervenção na parte profunda do texto, ou melhor, pretende a correção do conteúdo, porque se sente limitado para resolver o problema do conteúdo do seu texto. Por isso, afirmou “eu fiz meu resumo, mas não sei se eu fiz um resumo expandido ou não, porque a correção que o colega fez é correção de erros ortográficos, então eu gostaria que você faça pelo menos correção de todos nossos trabalhos para nós sabemos quais erros”.

Isso mostra que o estudante reconhece sua limitação em relação ao resumo expandido; embora, escrevesse esse gênero discursivo, porém, continua não tendo certeza se o texto está realmente bem de acordo com o gênero. O estudante leitor não conseguiu contribuir para que ele saiba se realmente escreveu resumo expandido ou não. Assim sendo, o pesquisador seria uma pessoa mais indicada para fazer a correção do texto dele, porque já viu, durante a aula, o pesquisador fazendo uma correção profunda no texto do outro estudante do curso, a revisão que ele almejava.

Em outras palavras, o estudante procurou compreender a intervenção do estudante leitor a partir do olhar exotópico e concluiu que este estudante tem pouca experiência para lhe ajudar a adequar o texto a gênero discursivo resumo expandido. Isso significa que o estudante leitor tem pouco domínio em relação ao gênero discursivo e ao discurso acadêmico.

Para Bakhtin (2016, p. 41), “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade”. Essa questão também vale para a revisão de um gênero discursivo, se uma pessoa não tiver conhecimento de uma forma profunda sobre um gênero e o modo de funcionamento do discurso dentro de uma esfera, terá dificuldade em ajudar outro adequar seu texto, com a finalidade de que o texto responda a uma demanda da interação discursiva em uma esfera discursiva. Por isso, o estudante autor sente necessidade de que seu texto seja lido por uma pessoa mais experiente, como podemos constatar novamente, nesta citação:

A questão de autoavaliação como já enviou meu resumo você só detectou lá dois erros, o corretor do meu o colega que corrigiu meu resumo ele só detectou dois erros ortográficos, não um erro ortográfico e ele acrescentou uma palavra que é também muito chave também que tem muito sentido mesmo, ele encaixou muito bem aquela palavra no lugar onde ele escreveu esta palavra, além disso, só aproveitei, aproveitamento do método né como proceder, como proceder para achar algumas ideias de fazer este resumo, eu acho que só aquilo que eu aproveitei até aqui, estou à espera da correção geral que você vai fazer para eu chegar uma conclusão, eu acho que é tudo né (Estudante 5, Segundo grupo focal, 2020).

Após a leitura do outro estudante, o autor do texto continuava ainda a ter dúvida sobre seu texto. Pensava que talvez o texto dele pudesse não estar de acordo com o gênero discursivo solicitado. No entanto, percebe que o colega que corrigiu o texto dele não é a pessoa ideal para ajudá-lo a adequar o texto conforme o gênero solicitado. Nesse sentido, ele solicita a correção do pesquisador, como forma de avaliar melhor seu texto. Aqui podemos observar o olhar exotópico do estudante em relação ao aluno que leu o texto dele. Esse olhar exotópico é pautado na limitação do outro, ou seja, para ele, quem leu o texto dele não está na altura de lhe ajudar a encontrar solução do seu resumo expandido.

Também observa-se o olhar exotópico deste estudante com o pesquisador, ou seja, ele vê o pesquisador como uma pessoa experiente que pode resolver problemas do texto dele. Ainda, podemos acrescentar que o estudante tem o olhar exotópico sobre si mesmo, ou seja, o estudante tem limitação para enxergar seu texto, com o intuito de saber se realmente o texto dele está de acordo com o gênero discursivo solicitado; nesse sentido, espera ser ajudado por outro.

Para Bakhtin (2003, p. 55), “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo”. É precisamente essa necessidade que o estudante autor espera, ou seja, ele espera ser ajudado na construção do texto, porque, ele sozinho não conseguirá dar o acabamento do seu resumo expandido. No entanto, ele compreendeu que o colega estudante tem limitação para ajudá-lo no processo da escrita, e desse modo, almeja ajuda de uma pessoa mais experiente sobre a escrita acadêmica.

A mensagem a seguir, este mesmo estudante me enviou no Whatsapp, quando, eu li texto dele, após a reescrita do seu texto a partir da correção do estudante leitor:

Olá bom dia mano, estou neste momento controlando a sua correção. Mas muitas surpresas e novidades fiquei muito satisfeito a ver que o meu resumo tratava de dois temas consecutivos. Sem saber se estava misturando. Muito obrigado. Espero lê-lo muitas vezes com a correção para melhor reestruturação. Gratidão mano (Estudante 5, mensagem enviada no Whatsapp para o pesquisador, 2020).

Esse trecho demonstra que agora, o estudante está satisfeito com a correção, ou melhor, ele acredita que encontrou solução no texto dele. Isso confirma que realmente ele tinha limitação de enxergar profundamente seu texto “muitas surpresas e novidades fiquei muito satisfeito a ver que o meu resumo tratava de dois temas consecutivos. Sem saber se estava misturando”. Embora o resumo expandido dele tratasse de dois objetos; no entanto, ele não enxergou isso, devido à limitação que ele tem sobre o discurso acadêmico, sobretudo no que diz respeito à construção do objeto de estudo.

Em outras palavras, ele escreveu um resumo expandido sem saber, claramente, qual era seu objeto. Por isso, queria ajuda da outra pessoa mais experiente, porque ele tem a sensação que realmente o resumo expandido dele não estava bem. E o estudante leitor, como já foi mencionado, não conseguiu enxergar que o resumo expandido tinha dois objetos, como podemos observar neste comentário do estudante leitor:

Esse trabalho está muito bem estruturado, ou seja, o tema foi desenvolvido muito bem, ao meu ver, e segundo a orientação de ABNT. O mais importante que constatei é que o colega ao longo de desenvolvimento do trabalho ele não perdeu seu foco de forma nenhuma, assim tornou texto mais clara e explicativa. As retificações que fiz é das pequenas que ele por ventura posso dizer que o erro lhe escapou (Estudante 9).

É interessante observar que, para o estudante leitor, o resumo expandido está bem estruturado e a temática está bem desenvolvida, além disso, o autor não fugiu do tema. No entanto, percebi na minha leitura que o resumo expandido tem dois objetos. Essa questão compromete a compreensão e a construção do texto:

Volto a perguntar qual é o objeto do seu trabalho, é o papel da literatura guineense na construção da nação guineense ou fracasso da literatura guineense comparando com outros países da comunidade lusófona? A meu ver, este último não é seu interesse, você pode até contextualizar a literatura guineense na introdução em relação a outras literaturas lusófonos. Mas forma que ele foi mencionado está deslocado. Reflita! (Comentário do pesquisador durante a leitura do texto do estudante 5).

Como já foi mencionado, na minha leitura, percebi que o resumo expandido tinha dois objetos, isso dificulta o leitor na compreensão do texto. Por isso, minha participação visou contribuir para que o autor enxergasse isso e tentasse solucionar esse problema. Entretanto, durante o processo da minha leitura, consegui compreender o que o autor quer, mesmo, no resumo expandido. Neste sentido, fiz este comentário:

Até aqui percebe-se você pretende-se discutir os fatores que impediram o desenvolvimento da literatura guineense comparando com outras literaturas de outros países lusófonos, então organize seu texto na base disso. Comece desde o resumo simples até a conclusão, seu trabalho precisa de dialogar com seu objetivo (Comentário do pesquisador durante a leitura do texto do estudante 5).

Percebi que o autor queria discutir os motivos que impediram o desenvolvimento da literatura guineense, em comparação com outros países da CPLP. Nesse sentido, o resumo expandido deve ser escrito com finalidade de dar conta desse objeto. Esses comentários que fiz no texto durante minha leitura conseguiram ampliar a visão dele. Diante disso, o que ele esperava de mim, ou seja, o olhar exotópico positivo que ele tinha sobre mim, como uma pessoa ideal que poderia resolver o problema do texto dele, foi confirmado; por isso, ele ficou satisfeito.

Entretanto, é fundamental ressaltar que, se o texto dele for lido, posteriormente, depois da minha correção por outra pessoa mais experiente em relação a mim, talvez ele ficaria surpreso de novo. Porque essa pessoa pode enxergar algo no texto dele que eu não tinha experiência para enxergar naquele contexto, ou seja, naquele dia que eu fiz a correção, uma vez que, para Bakhtin (2010), minha posição externa para olhar o outro exotopicamente é única, ninguém pode estar nesta mesma posição para ver esta mesma pessoa. Por isso, não podemos ter o mesmo olhar exotópico sobre uma pessoa ou sobre um determinado objeto.

Também, o estudante a seguir se depara com a mesma angústia do estudante anterior. Ele também não está satisfeito com a intervenção do estudante leitor:

Meu resumo corrigido pelo outro colega, ele só corrigiu dois erros ali e depois comentou em baixo que o meu texto está legal (risos), não sei se posso estar legal ou não, porque eu não tenho essa como se diz essa técnica de analisar profundamente o resumo, por isso, não estou concluído de que o meu texto está legal, mas superficialmente em comparação com o texto do colega que eu corriji é que meu texto está a mostrar mais vivacidade né (Estudante 4, Segundo grupo focal, 2020).

O estudante leitor que leu o texto desse estudante só achou dois “erros”. Em seguida, o colega disse que o texto dele estava bem, entretanto, o autor do texto não acreditava nisso. Por isso ele riu, mostrando não acreditar no leitor do texto dele. Em outras palavras, a partir do olhar exotópico, o estudante autor constata que o estudante leitor não é uma pessoa experiente para analisar seu resumo expandido profundamente e concluir que o texto estava bem. Assim sendo, ele não acreditou na afirmação feita pelo estudante leitor.

Ainda, percebemos que o estudante autor, embora não confie na análise do estudante leitor, também não está na altura de analisar seu resumo expandido de uma forma profunda. Nesse sentido, ele não pode confirmar se realmente o texto dele estava bem. Isso demonstra que o estudante vê exotopicamente sua própria limitação na construção do seu resumo expandido; neste sentido, ele quer ajuda do outro. No entanto, essa pessoa deve ser alguém experiente sobre a escrita acadêmica.

O trecho a seguir também aponta a limitação do estudante autor e a limitação do estudante leitor. No entanto, constatamos que o estudante autor esperava ainda mais do estudante leitor na revisão do seu resumo expandido:

Então para falar de processo de revisão de trabalho dos colegas, no meu trabalho para quem corrigiu meu trabalho o dono não trabalhou rigorosamente e eu gostaria que ele fazia isso rigorosamente corrigir todos os meus erros para que eu possa aprender com os meus erros, então da outra vez que eu possa fazer bem ou melhor do que isso, então pois que meu trabalho voltou para mim, eu constatei muitos erros também lá, muitos falhas que eu cometi e palavras repetidas, não sei se ele não veja bem ou não leu trabalho bem (Estudante 7, Segundo grupo focal, 2020).

A partir dessa citação, podemos enxergar tanto a limitação do estudante autor, bem como a do estudante leitor. Após, o estudante autor recebeu seu texto de volta, percebeu a partir da sua posição externa que o estudante leitor não fez uma correção rigorosamente no texto dele. Ele queria que o estudante corrigisse todos os “erros” no texto dele, pois, isso seria útil para a próxima oportunidade da escrita dele.

Na verdade, o estudante autor reconheceu que realmente precisa de ajuda do outro para crescer no processo da escrita. No entanto, não se percebe que o estudante que fez a revisão no texto dele também tinha limitação para solucionar problema do texto dele, ou seja, o estudante leitor não fez correção rigorosamente como ele quer, devido à limitação deste estudante em relação à escrita acadêmica e o gênero discursivo resumo expandido. O estudante acrescentou:

Então trabalho, ele também corrigiu pouca parte lá que é bom também já aprendi com ele aquele pouca falhas que eu tinha, mas eu gostaria que ele fizesse isso com tanto rigorosidade para que possa me fazer aprender outra vez para que não cometer aqueles erros, mas foi bom, foi bom (Estudante 7, Segundo grupo focal, 2020).

O estudante autor esperava mais do colega, por isso, afirmou “ele também corrigiu pouca parte lá que é bom também já aprendi com ele aquele pouca falhas que eu tinha, mas eu gostaria que ele fizesse isso com tanto rigorosidade para que possa me fazer aprender outra vez para que não cometer aqueles erros”.

O estudante contava mais com a participação do colega, uma vez que precisa dessa participação para construção do texto. Verificamos que, embora, com pouca participação do colega, o estudante não tem certeza sobre o texto dele, ou seja, pouca intervenção do colega não significava que o resumo expandido dele estava bom. O texto poderia ter várias inadequações, porém o estudante leitor não fez uma intervenção rigorosamente.

A nosso ver, o olhar exotópico do estudante autor sobre o estudante leitor não levou em consideração a empatia, ou melhor, o estudante autor não vê que a pouca intervenção do

estudante leitor não é que ele não queria fazer algo maior. No entanto, é devido à pouca experiência que ele tem em relação ao discurso acadêmico, para ter uma intervenção profunda e rigorosa no texto do outro, era preciso ter muita experiência sobre a escrita acadêmica. Para Bakhtin (2003), a empatia é fundamental no processo do olhar exotópico:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Essa citação clarifica que antes do olhar o outro exotopicamente, é necessário estar no lugar dele, a fim de compreendê-lo, em seguida, retornar sua posição inicial e a partir dessa posição, contribuir com seu olhar de exotópico para ampliar a visão do outro. Isso não aconteceu com o estudante autor. Esse estudante percebeu sua limitação no processo da escrita do resumo expandido. Entretanto, ele não compreendeu a limitação de quem intervém no seu texto, ou seja, ele não enxerga que o estudante leitor não tinha a experiência suficiente para intervir de uma forma rigorosa para contribuir no seu texto.

Também outra questão: provavelmente, o estudante autor acha que a intervenção do estudante leitor não é algo feito com a responsabilidade. Por isso, afirmou que o estudante leitor não intervém no texto de uma forma rigorosa. Para Bakhtin (2010, p. 101), “(...) tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável”. Enxergamos que a responsabilidade deve orientar o agir do indivíduo. Talvez essa responsabilidade tenha faltado na intervenção do estudante leitor, o estudante autor a partir do olhar exotópico, percebeu isso. Por isso, o estudante autor não ficou satisfeito com a intervenção do seu colega no processo da escrita.

O trecho seguinte já aponta no caminho diferente, ou seja, o estudante reconhece a importância da participação do outro, uma vez que, a partir da correção do outro, ele entendeu sua limitação no processo da construção textual:

Quero falar um pouco deste ponto bom após leitura do texto, eu reconheci alguns correções que o colega fez né no qual que é muito importante neste processo de aprendizagem, na verdade que fico difícil fazer um correção de si mesmo sem ajuda do colega, mas vi que com esse processo de produção acadêmica esse correção vai me ajudar, vai me ajudar neste processo de aprendizagem acadêmica mesmo e eu gostaria de que bem só que o colega não fiz no meu texto anotações nem mesmo anotações que pode até ajudar muito, pode ajudar muito neste produção é isso (Estudante 8, Segundo grupo focal, 2020).

Esse estudante percebeu a relevância da participação do outro no processo da escrita, porque ele enxergou algumas inadequações no seu texto a partir da intervenção do outro

estudante. Também percebeu sua própria limitação a partir da intervenção do outro estudante. Assim sendo, ressaltou “na verdade que fico difícil fazer um correção de si mesmo sem ajuda do colega, mas vi que com esse processo de produção acadêmica esse correção vai me ajudar”.

Ele percebe que fazer sua própria correção não é nada fácil. Nesse sentido, a participação do outro é algo sempre necessário no processo da escrita. Ainda, percebeu que ele queria que o estudante leitor fizesse algumas sugestões no seu resumo expandido, porque isso poderia ajudá-lo no processo da reescrita do texto. Conforme Bakhtin (2003), o acabamento de uma pessoa apenas pode vir de fora, ou seja, somente pode vir do outro que ocupa a posição externa. Diante disso, naturalmente, o estudante autor teria dificuldade de dar o acabamento do seu próprio resumo expandido, devido à posição que ele ocupa em relação ao texto, ou seja, ele ocupa posição interna, e esta posição não é ideal para dar o acabamento do texto.

Bakhtin (2003, p. 55) acrescenta: "nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência". A partir dessa citação, a participação do estudante leitor era necessária para fazer com que o estudante autor compreendesse sua particularidade em relação ao seu próprio texto. Por isso, o estudante autor reconhece que é difícil alguém fazer a revisão do seu próprio texto. Essa dificuldade está relacionada com a falta de individualidade que uma pessoa não consegue criar consigo mesmo. Nesse sentido, precisa, absolutamente, da participação do outro, para lhe ajudar na construção da sua própria individualidade.

Também este trecho resalta a relevância da participação do outro no processo da escrita:

Falar da experiência baseado no ditado que o português sempre diz que a escrita não é tão fácil como a gente pensa né, às vezes, podemos pensar ou ter noção sobre o que deve ser realizado, mas deixar ele bem explícito no papel exige várias experiências com base no correção que o colega fez, eu anotei vários pontos negativos sobre meu texto, nem reparei quando eu estava a fazer e peguei aqueles pontos e trabalhei para que meu texto se torne mais detalhada e explícito para o leitor. É isso (Estudante 3, Segundo grupo focal, 2020).

O estudante leitor, a partir da posição de privilégio que ele ocupa, conseguiu ampliar a visão do estudante autor, uma vez que o estudante autor enxergou algumas inadequações no seu texto só a partir da intervenção do estudante leitor: “eu anotei vários pontos negativos sobre meu texto, nem reparei quando eu estava a fazer e peguei aqueles pontos e trabalhei para que meu texto se torne mais detalhada e explícito para o leitor”.

Percebemos que o estudante autor não tinha percebido isso antes da participação do estudante leitor, ou melhor, na base da participação do estudante leitor, ele conseguiu melhorar

o texto dele para que ficasse melhor para o leitor. Nesse sentido, pode-se dizer que a intervenção do outro contribuiu para o estudante refletir criticamente sobre o texto e, em seguida, melhorar o texto. Isso pode ser fundamental no processo de letramento acadêmico.

O estudante autor não conseguiu enxergar as inadequações no seu próprio texto devido à falta da posição externa do texto. Ele só vê seu texto a partir de uma posição interna. O estudante leitor, a partir de posição externa em relação ao texto, consegue enxergar melhor o resumo expandido (BAKHTIN, 2003). Por isso, conseguiu detectar as inadequações que o estudante autor não tinha percebido sozinho.

Este estudante aponta a necessidade de haver a escrita interativa, uma vez que isso é algo relevante na escrita, devido à limitação do escritor, porque não é tudo que pensamos que conseguimos colocar no papel. Nesse sentido, é necessário a participação do outro, para nos levar a colocar no papel aquilo que não conseguimos colocar sozinhos:

Enquanto que na maioria das vezes quando nem tudo que estamos a pensar quando é momento da escrita que, que costumamos escrever, porque às vezes, pensamos algo quando estamos a escrever não costumamos colocar no papel, isso acontece mesmo para enviar uma pessoa ou enviar mensagem na colega, você pensa algo, mas quando é para escrever, você escrever de forma errada é assim também, isso acontece na escrita acadêmica, às vezes você tem ideia, mas como forma como a escrita acadêmica tem sua norma, às vezes você escreve fora da norma, fora de padrão que fui pedido (Estudante 6, Segundo grupo focal, 2020).

A partir dessa citação, observamos que, é necessário trabalhar a escrita acadêmica de uma forma interativa, ou seja, fazer com que o estudante percebesse que ele precisa do outro para conseguir adquirir o letramento acadêmico. Esse outro pode ser até seu colega também estudante. Desse modo, ele terá interesse e disponibilidade de interagir sempre com o outro para aprender sobre a escrita na universidade.

Podemos parafrasear Volochinov (2018): o texto é um enunciado escrito por alguém e que será dirigido por alguém. Portanto, nesse processo da escrita, a participação do outro é de suma relevância para ajudar no processo da adequação do gênero discursivo à situação discursiva em que foi solicitado. Na base disso, o estudante concluiu o seguinte:

Quanto a experiência eu aprendi muito, porque acabei por notar que há algumas coisas que eu meti onde não deve, aliás onde não deveria meter, por isso, falei logo na minha primeira fala que aprendi muita coisa, muita coisa sinceramente, aprendi com correção do colega. Obrigado (Estudante 4, segundo grupo focal, 2020).

O estudante aprendeu com a intervenção do outro no texto dele, uma vez que, há algumas inadequações que ele apenas enxergou com a intervenção do outro. Nessa perspectiva, no contexto da iniciação à escrita acadêmica, a ação pedagógica que visa trabalhar a escrita na perspectiva interativa, pode contribuir rapidamente para o letramento acadêmico dos

estudantes, uma vez que esse processo leva os estudantes a refletirem sobre o processo da escrita acadêmica. Isso também aconteceu com este estudante:

Para falar de em termo de segunda pergunta, pois o colega ter lido, na verdade quando tava produzir meu texto, eu não notava dos meus erros, pois correção do colega daí notei do meu erro e eu fiquei feliz se não era isso eu não vou saber se eu tenho erros, porque quando eu terminei o trabalho eu li, mas não dava para notar que tenho erro no momento, depois de correção eu vi de que na verdade eu tinha erro, eu aprendi com aquele erro e modifiquei meu trabalho e reenviei de novo, também esse correção não vou esquecer desta parte, eu vou deixar aí, eu lhe agradeço mais uma vez, até logo (Estudante 7, Segundo grupo focal, 2020).

O estudante enxergou algumas inadequações no resumo expandido dele apenas com a participação do outro “pois correção do colega daí notei do meu erro e eu fiquei feliz se não era isso eu não vou saber se eu tenho erros, porque quando eu terminei o trabalho eu li, mas não dava para notar que tenho erro no momento”.

Quando ele terminou de escrever o texto, ele leu; no entanto, não dava para notar que realmente ele tinha “erros”, ou seja, o estudante não conseguia enxergar os “erros” no próprio texto. Então, com a participação do outro, sua visão sobre o texto ficou ampliada. Nesse sentido, ele ficou feliz, porque se não fosse outro ele não saberia que tinha “erros”. Bakhtin (2003) clarifica essa questão:

{...}as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar- a cabeça, o rosto, e sua expressão-, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessas ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p. 21).

O estudante autor, quando terminou de escrever seu texto, leu novamente o texto. No entanto, não enxergou as inadequações que o estudante leitor detectou no resumo expandido dele. Isso ocorre devido à limitação que ele tem para dar o acabamento do seu próprio texto, visto que o acabamento do texto deve vir de visão exterior. De outro modo, no processo da escrita, é mais fácil uma pessoa dar acabamento do seu texto, em vez de você próprio realizar esse acabamento.

Bakhtin (2003, p. 58) afirma que “quando se trata de outrem, a imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem exaustiva e acabada, quando se trata de mim, essa imagem não será nem exaustiva nem acabada”. Essa citação demonstra, nitidamente, a importância da participação do outro no processo da escrita, porque, o autor tem dificuldade de enxergar a imagem externa do seu texto enquanto o outro tem privilégio de acessar essa imagem externa. Nesse sentido, a participação do outro se torna relevante na escrita. O trecho a seguir é muito interessante para enxergar a manifestação da exotopia na escrita:

Eu aprendi com isso e eu tentei corrigir um pouco onde que ele tem erro da minha percepção que eu percebi que ele tem erro, mas pois que o texto voltar para ele, ele pode também mais corrigir viu que ele não tem erro, também eu cometi erro é um processo, mas primeiramente o que eu aproveitei é própria o tema que ele falou que me interessou tanto, eu tentei ler para aumentar meu conhecimento viu e assim foi, *também aqueles partes que, que, eu, eu não coloquei no meu texto, também aproveitei disso, serviu de da experiência para outro trabalho para outra vez* (Estudante 3, Segundo grupo focal, 2020, grifo nosso).

O estudante leitor, no processo de correção do resumo expandido de outro estudante, conseguiu ter mais clareza sobre seu próprio texto. Por isso, achou que esse processo da escrita interativa vai lhe ajudar no próximo trabalho, isto é, a escrita interativa é importante para desencadear o aprendizado sobre a escrita. O trecho a seguir também aponta esta questão:

Eu vi tudo resumo expandido, então comecei a ler, li primeira vez e achei que tudo está correto, porque ler uma só vez nem sempre você acaba de detectar alguns erros, então li segunda vez e acabei logo descobrindo alguns erros do colega, mas ali no texto não descobri somente o erro do colega, também acabei de descobrir meus erros no meu resumo expandido né, acabei de descobrir que algumas coisas que eu devia fazer no meu texto, eu não consegui fazer e no texto do colega acabei de notar que então no meu texto lá, tenho alguns erros né, então isso foi muito bom, foi muito bom, aprendi com o texto do colega, é isso (Estudante 4, Segundo grupo focal, 2020).

Esta citação clarifica algo que falamos anteriormente: quando o estudante está lendo o texto do outro, é como está também lendo seu próprio texto, porque a partir do texto do outro, ele pode ter mais clareza sobre o próprio texto dele. Isso demonstra que, a partir do texto do outro, o estudante enxerga sua limitação em relação àquele gênero discursivo. Nesse sentido, o processo de ler o texto do outro se torna fundamental, ou seja, não é outro que aprende somente com sua correção; entretanto, ele também aprende sobre seu próprio texto a partir da leitura do texto do outro. Isso nos leva a dizer que a didática de revisão interativa no universo acadêmico deve ser priorizada, pois uma é didática relevante para criar a reflexão e aprendizado dos alunos em relação à escrita acadêmica.

Agora vejamos como o estudante 11 vê seu texto, após a correção do pesquisador. Como já foi explicado na metodologia no momento da revisão interativa, o estudante 11 leu o resumo do pesquisador e o pesquisador leu o texto do estudante 11. Este trecho da fala do estudante 11:

Eu vi que eu percebi no meu texto de jeito que ele foi corrigida, eu percebi que eu não fiz nada naquela correção de texto, pois não tenho, não tive aquele olhar lógico própria de conteúdo para ver se o texto entra no rumo do seu tema ou se texto continua a seguir seu objetivo, aí não tive aquela visão, portanto, eu não fiz aquela correção, mas eu gostaria, se eu soubesse, eu gostaria ter feito daquele jeito que o dono que me fizesse, mas não foi caso, acho que esse é um problema que nós que estamos aqui quase temos esse problema, pois não tínhamos essa experiência de correção lógica, mas agora talvez posso dizer que já tenho noção sobre correção, talvez se venha mais outra, outra oportunidade talvez eu faça um pouco melhor que eu fiz dantes, mas não

fiz e falar do texto que eu fui corrigido propriamente meu texto, eu que vi essa correção é uma correção propriamente de ensinamento e para ser sincera eu acredito que não é uma simples pessoa, é o Vaz que fez essa correção, porque a correção é lógica, técnica e produtiva, para mim toda correção, toda as palavras ou segmentação de explicação feita lá, principalmente o texto me explica lá embaixo, porque se saiu aquela anotação, anotação se explica quem fez aquela anotação, eu vi que é o Vaz (Estudante 11, Segundo grupo focal, 2020).

Após o estudante 11 receber seu texto de volta, percebeu que realmente ele não tinha corrigido nada no texto do pesquisador, porque a correção que ele fez no texto do pesquisador não era uma correção baseada no conteúdo do texto. No entanto, nos elementos estruturais do texto, o pesquisador faz a correção do conteúdo, bem como dos elementos estruturais do texto.

Vale dizer que o estudante 11 não fez revisão do conteúdo, porque ele não queria fazer. Entretanto, não estava na altura de intervir neste nível do texto. Desse modo, afirma “eu não fiz aquela correção, mas eu gostaria, se eu soubesse, eu gostaria ter feito daquele jeito que o dono que me fizesse, mas não foi caso, acho que esse é um problema que nós que estamos aqui quase temos esse problema”.

Percebemos que ele vê exotopicamente sua limitação em relação à intervenção no texto do outro, gostaria de ter feito a intervenção no nível profundo do texto do pesquisador. Contudo, ele não tinha essa preparação, isso não era problema somente dele, porque seus colegas também tinham essa dificuldade. Desse modo, ele vê exotopicamente a limitação dos colegas em relação à prática didática de revisão textual, ou seja, os colegas não conseguem também intervir no processo da correção textual no nível profundo do texto.

Isso ocorre devido ao contexto do ensino guineense, ou melhor, a prática de correção comum no ensino guineense é sobre a ortografia. Essa prática não contribuiu para que os estudantes se preocupassem com a construção do conteúdo do resumo expandido. Garcez (2010) refletiu sobre o modo de participação no texto do outro:

A participação do outro, ultrapassando a revisão que seria a de um corretor ortográfico ou gramatical (que hoje está disponível aos usuários de microcomputadores), traz para a pauta de discussões o funcionamento real do discurso, a construção dos significados, as inferências, a interlocução possível com um destinatário distante (GARCEZ, 2010, p. 158).

É interessante observar que a participação no texto do outro não pode limitar apenas os elementos estruturais. É fundamental preocupar-se com a questão da construção dos sentidos, com a finalidade de contribuir para que o autor consiga adequar o texto de acordo com a demanda discursiva em que ele visa atender, ou seja, responder à necessidade da interação de

uma forma plena. Minha leitura visa atender essa questão, como podemos observar nesta citação do estudante 11:

Fiquei muito contente, porque quase no meu texto faltava muitas as coisas e eu fugi do meu tema sem saber que eu fugi do tema é portanto graciosa este curso nos faz ter mais uma noção sobre o que é produção acadêmica, é por isso que eu agradeço tanto, tanto, não tenho o que dizer nem o que pagar sobre este curso é uma aprendizado muito, muito gradativa, eu agradeço muito (Estudante 11, Segundo grupo focal, 2020).

Essa citação demonstra que devido à limitação deste estudante sobre a construção do objeto de pesquisa, ele não conseguiu saber se realmente tinha fugido do assunto proposto no resumo expandido. Minha intervenção conseguiu fazer o estudante refletir criticamente sobre seu próprio resumo expandido.

Garcez (2010, p. 158-159) ressalta a relevância da participação crítica no processo da escrita “quando se trata da participação do professor-pesquisador como leitor crítico, suas intervenções têm um espectro maior de abrangência e caracterizam-se pelo fato de que provocam, encorajam, estimulam, de uma forma intencional, a reflexão do estudante sobre seu próprio texto”. A participação no processo da escrita deve ser voltada para levar o autor do texto a enxergar seu texto de uma forma crítica.

Para terminar esta seção, podemos ressaltar que, de uma forma geral, a participação do outro é fundamental no processo da escrita acadêmica, ou seja, a intervenção do outro é relevante para dar o acabamento do texto e também possibilitar o aprendizado do estudante leitor e o estudante autor sobre o gênero discursivo. Além disso, pode contribuir no combate ao mito da escrita como dom ou como uma inspiração, uma vez que nesse processo, os estudantes podem ver a escrita como trabalho, isto é, algo que não se adquire de dia para noite. Na próxima, vamos relacionar a primeira versão do resumo expandido com a versão final, com a finalidade de compreender a diferença entre essas duas versões do texto.

5.5 Uma análise sobre a versão inicial e versão final dos resumos expandidos

Quais são as diferenças entre a produção inicial e a final dos textos produzidos pelos estudantes guineenses de Português Língua Adicional (PLA) da UNILAB, após olhar do outro e a atitude responsiva do autor? Essa é a pergunta específica a qual pretendemos responder nesta seção.

Para isso, vamos analisar seis resumos expandidos, três da primeira versão e três da versão final. Considera-se como a primeira versão o resumo expandido escrito por estudante

autor sem a intervenção do estudante leitor e a versão final, o texto que passou pela reescrita do estudante autor depois da intervenção do estudante leitor. Vamos descrever a primeira versão do resumo expandido, bem como, a segunda versão, com a finalidade de compreender como a intervenção do outro estudante ajudou para a adequação da proposta do estudante ao gênero discursivo resumo expandido. Seguiu-se esta ordem: RE1PV, RE1VF, RE6PV, RE6VF, RE9PV e RE9VF.

É necessário sublinhar que a versão final teve um assalto qualitativo, comparado com a primeira versão, sobretudo no que diz respeito à estrutura do gênero discursivo resumo expandido, embora os textos continuem a apresentar algumas inadequações, principalmente, o resumo expandido, RE1 e RE9, em relação à adequação ao gênero discursivo resumo expandido. No entanto, de modo geral, foi demonstrada a importância da participação do outro no processo da escrita.

O resumo expandido 1 tem como tema saneamento básico, e foi escrito pelo estudante do primeiro semestre. Na primeira versão (PV) do resumo expandido (RE1), o autor começou logo com o resumo acadêmico, sem colocar o título do trabalho, abaixo do resumo seguem 6 palavras-chaves, separadas pela vírgula. Conforme o template, as palavras-chaves deveriam ser, no mínimo, 3 e, no máximo, 5, e separadas por ponto, e não pela vírgula. O resumo simples tem 291 palavras, enquanto deveria ter no mínimo 100, e no máximo 200 palavras.

Outra questão: respeitou a fonte 12 exigida, porém, não seguiu o espaçamento recomendado, o espaçamento deveria ser 1,0cm, o autor colocou 1,5cm. Esses aspectos, embora sendo formais, o estudante leitor não interveio com a finalidade de fazer com que o autor do texto resolva essas inadequações, apenas sugeriu o título do resumo expandido. Como já foi mencionado, o texto não tinha o título, o título sugerido foi melhorado, posteriormente, por mim na minha leitura.

Na introdução, o resumo expandido não apresenta praticamente nenhuma inadequação no ponto vista formal. No entanto, tem problema na construção textual, o texto apresenta desarticulação entre os parágrafos, os parágrafos são escritos em tópicos, sem ter ligação entre si. Também outra questão: o autor não apresentou objetivo do trabalho, que normalmente aparece nessa seção do resumo expandido. O estudante leitor não intervém nesses aspectos.

Na metodologia, não ficou claro para o leitor que a pesquisa ainda não foi realizada, ou seja, ainda foi feita uma pesquisa bibliográfica com a pretensão de fazer pesquisa de campo, posteriormente, em Bissau, Guiné-Bissau. O estudante leitor também não chamou atenção

sobre isso. É necessário dizer que essa questão só foi esclarecida na seção da conclusão, ali, o autor mostrou a pretensão de fazer ainda o trabalho de campo.

Também na seção de metodologia, observa-se que a falta de articulação entre os parágrafos persiste e o estudante leitor não interveio nesse aspecto, e o texto precisa também de uma revisão cuidadosa do conteúdo. Além disso, o contexto da realização da pesquisa não foi claramente especificado. No resumo acadêmico, ele tinha apontado um determinado bairro no qual a pesquisa seria realizada. Não obstante, na seção da metodologia, afirmou que o trabalho será realizado em alguns bairros de Bissau ou nas zonas rurais.

É fundamental ressaltar que este resumo expandido não apresenta a seção de resultados e discussão. Como é sabido, essa é a principal seção desse gênero discursivo. O estudante leitor não intervém diretamente sobre essa questão. No entanto, pode-se observar, a partir deste comentário, a seguir, que ele percebeu ausência da seção de resultados e discussão no resumo expandido lido:

Antes de tudo precisamos saber que o resumo expandido é um gênero textual que tem as suas próprias características que devem ser seguidas de acordo com as suas orientações: tema com menos de três linhas, centralizado e, em caixa alta, nome de autor ou dos autores alinhado à direita, resumo simples em único parágrafo com palavras determinadas entre 200-250. Palavras-chave, introdução, metodologia, resultados e discussão, conclusão, agradecimentos se for preciso e referências. Desde palavras-chave até na conclusão o texto vem logo abaixo do título não se refere o título principal neste caso, mas sim das palavras-chave, introdução, metodologia etc. (Estudante 5).

O estudante leitor constatou que o trabalho não seguiu a estrutura do resumo expandido, sobretudo o movimento retórico desse gênero discursivo. Por isso, apresentou a estruturação do gênero para o estudante autor, também se percebe que ele sugeriu um possível título do trabalho a partir da proposta do estudante autor. Ainda o estudante leitor reestruturou o trabalho, de acordo com a estrutura do resumo expandido.

Na seção de conclusão, também, há problema de articulação no texto, a conclusão foi escrita em tópicos e não há ligação entre os parágrafos. É fundamental dizer que esse problema é algo geral nesse resumo expandido, e o estudante leitor não interveio nessa questão, o que demonstra a limitação do estudante leitor no que diz respeito à textualidade. E, por fim, as referências contaram com algumas inadequações, por exemplo, não foram alinhadas à esquerda, não houve espaçamento simples entre cada referência e os títulos das revistas não foram destacados. Agora, vamos ver a versão final do resumo expandido 1.

A leitura do estudante leitor não conseguiu resolver todo problema presente no resumo expandido do estudante 1, embora tenha contribuído bastante na melhoria do texto, sobretudo na estrutura do resumo expandido. A primeira versão não tinha título, o estudante

leitor sugeriu o título, o estudante autor acatou essa sugestão. Problema relacionado com a formatação do resumo acadêmico ainda persiste no texto. Na minha leitura, fiz este comentário “veja o template para formatar o resumo acadêmico, de acordo com o template, o resumo deve ter tamanho 12, espaçamento entre linhas simples, ter no mínimo 100 palavras e no máximo 200 palavras, resolve essa questão”.

Apenas fiz esse comentário sem formatar o resumo expandido, queria que o próprio estudante fizesse isso, porque isso poderia contribuir para que ele aprenda a formatação do texto. Por isso, fiz uma sugestão, precisamente, trazendo as informações do template sobre a formatação do resumo expandido. O texto apresenta ainda o problema de construção textual, havia ideias incompletas, por exemplo, “apresentam infraestrutura vinculadas ao enfraquecimento”. Essa ideia precisa ser desenvolvida, por isso, perguntei na minha leitura “enfraquecimento de quê? Essa ideia está incompleta”.

Também o objetivo do trabalho apresenta três verbos no infinitivo seguidos. Isso dificulta o estudante na construção do objeto de pesquisa, assim fiz este comentário na minha leitura “o objetivo deve ter apenas um verbo no infinitivo, quando você coloca dois verbos isso significa que você tem dois objetivos, acho que o verbo analisar fica melhor para seu trabalho do que estudar e avaliar”. Assim, no texto, arrisquei verbo estudar e avaliar. Também as palavras-chave continuam a apresentar alguns problemas, por exemplo, o texto apresenta seis palavras-chave, enquanto deveria ser no máximo 5, e as mesmas não foram separadas por ponto. Na minha leitura, fiz este comentário “as palavras-chave devem ser separadas por ponto, tendo tamanho 11, espaçamento simples”.

Na seção da introdução, o texto apresenta o problema em relação à citação, o autor mostra dificuldade no diálogo no texto, ou seja, às vezes, é difícil compreender a voz do autor com a voz do autor citado, chamei atenção sobre isso neste comentário: “essa ideia é sua? Se não for, cite autor”. Também percebe-se que o autor tem problema com as normas de citação. Este meu comentário demonstra essa questão: “como deve ser feita a citação direta mais de três linhas? Resolve esta citação, ela está inadequada”. A citação não respeitou a norma de 4cm à direita, de acordo com as normas da ABNT. Trabalhamos sobre norma de citação em uma das aulas.

Outra questão: o autor coloca citação sem fazer comentário, e durante minha leitura falei sobre isso: “quando você faz uma citação, embaixo faça um comentário sobre o que autor diz, ou seja, explique o que autor diz, a citação não pode ser colocada sem fazer comentário”. Esse é um problema recorrente nos resumos expandidos escritos no curso. Na escrita acadêmica colocar uma citação sem comentário e sem contextualizá-la, deixa a citação solta no texto. A

nosso ver, a dificuldade em relação à contextualização da citação e comentário após a citação demonstra inexperiência do estudante no que refere à escrita acadêmica.

Também, o autor do texto faz citação de uma forma demasiada, de modo que praticamente a voz do autor do resumo expandido não está presente no texto. Fiz esta observação na minha leitura: “esta questão é repetitiva no seu texto, você escreveu seu texto praticamente na citação e sem sua voz”. Esse problema exemplifica primeiro contato do autor do texto com a escrita acadêmica. A escrita acadêmica precisa do diálogo entre a voz do autor e a intertextualidade com outros trabalhos acadêmicos. No entanto, não é aconselhado que o texto seja escrito praticamente com a citação, sobretudo citação direta, porque, isso pode ser visto como o autor não tem a capacidade de criar reflexão no texto.

Como o estudante leitor não interveio na construção textual, na minha leitura, observei que a seção da metodologia não atendeu satisfatoriamente o que é esperado nesta seção de resumo expandido. O autor não mostrou como o trabalho foi feito, o contexto da pesquisa não está claro. Percebi que a metodologia precisava ser reescrita, por isso, fiz este comentário: “pense mais sobre sua metodologia a fim de poder melhorá-la”. Em seguida, acrescentei o seguinte: “lembre-se que a metodologia é explicar como o trabalho será realizado ou como ele foi realizado. Este trabalho já foi realizado? Estou confuso com sua metodologia, não está claro”.

Como já foi apontado, o resumo expandido 1 não tem seção de resultados e discussão, o estudante leitor observou esse problema de uma forma indireta. Entretanto, o estudante autor não conseguiu escrever essa seção durante a reescrita do resumo expandido. Talvez o estudante autor não compreendeu o comentário do estudante leitor. Por isso, durante minha leitura, fiz este comentário: “cadê a seção de resultados e discussão? Seu resumo expandido não tem essa parte, assim seu resumo expandido está incompleto. Esta também é uma questão que você deve pensar”.

É interessante dizer que a seção dos resultados e discussão talvez seja a principal seção do gênero discursivo resumo expandido, porque esse gênero discursivo é escrito com a finalidade de compartilhar uma pesquisa já realizada em um evento acadêmico. Percebe-se que, depois da minha leitura, o autor escreveu a seção de resultados e discussão. Assim, a partir da minha intervenção, ele conseguiu solucionar um problema do seu resumo expandido. O resumo expandido do estudante 1 é um trabalho bibliográfico que, posteriormente, pretende realizar uma pesquisa de campo na Guiné-Bissau. Isso não impede que a seção de resultados e discussão seja escrita, porque ele pode fazer uma discussão teórica com os autores que já pesquisaram sobre a temática. Foi isto que ele fez depois da minha leitura.

Constatamos que, embora a versão final tenha apresentado melhoria, em comparação com a primeira versão, no entanto, o texto apresenta muitas irregularidades que não contribuem para que o texto seja apresentado em um evento acadêmico. Agora, passaremos para comentar o resumo expandido 6, a primeira versão e a versão final, respectivamente: RE6PV e RE6PF.

O *resumo expandido 6* tem como tema a proteção do ecossistema, escrito pelo estudante de terceiro semestre e lido também pelo estudante de terceiro semestre. O título do RE6PV segue tamanho 14, negrito e centralizado, como recomenda o template; no entanto, não está em caixa alta. Essa questão não foi apontada pelo estudante que leu este resumo expandido. No que diz respeito ao resumo simples, o texto apresenta os principais movimentos retóricos desse gênero: introdução, objetivo, metodologia e resultados, não ultrapassou limites das palavras, segue tamanho 12. Porém, violou o espaçamento do texto, conforme o template, o espaçamento deve ser 1, 0 (simples) e não 1,5 (normal). O estudante leitor não observou essa questão na sua leitura.

O resumo expandido segue número limite das palavras-chave, porém elas não foram separadas por ponto, o estudante leitor não enxergou essa questão. Isto foi observado por mim durante minha leitura, que sugere que as palavras-chave sejam separadas por ponto. E o autor colocou “Aranhas e família” como duas palavras-chave, a partir da minha leitura do texto, percebi que essas palavras deveriam ser apenas uma palavra-chave. No entanto, o estudante leitor não faz essa observação. Desse modo, sugeri que o autor do texto coloque como palavra-chave “família de aranhas”.

Na introdução do resumo expandido, o autor contextualiza a pesquisa, resenhou alguns trabalhos para fundamentar sua pesquisa e apresentou objetivo do trabalho. Na metodologia, o autor apresentou o local da pesquisa, como a coleta foi feita e o método utilizado para fazer a coleta das aranhas e como a análise foi feita no laboratório de ecologia da Unilab. No requisito geral, essa seção traz informações suficientes que possam fazer o leitor compreender como a pesquisa foi realizada e como a análise foi feita.

Na seção de resultados e discussão, o autor apresentou número total das aranhas coletadas e suas famílias. Essas informações não tinham aparecido na seção de metodologia, o estudante leitor não faz nenhum comentário sobre isso. Minha sugestão durante a leitura é que essas informações apareçam também na metodologia, uma vez que são informações metodológicas e autor do resumo expandido até pode retomá-las na seção de resultados e discussão.

Também o autor inseriu seu gráfico de dados sem contextualizá-lo e não citou a fonte, ou seja, se foi ele que elaborou aquele gráfico ou não. O estudante leitor não observou essas questões. Na minha leitura, chamei atenção sobre a necessidade de contextualizar o gráfico, porque isso pode ajudar o leitor na compreensão do texto. Também, de uma forma geral, o autor apresentou os resultados e discutiu os resultados obtidos com outros trabalhos já feitos que abordaram a mesma temática, mas em outros contextos. Ainda nessa seção, há questões formais que o estudante leitor não observou, por exemplo, há citações em que o sobrenome está fora dos parênteses, no entanto, está em caixa alta. De acordo com a ABNT, isso só pode acontecer caso o sobrenome esteja dentro de parênteses, fiz essa observação na minha leitura.

O resumo expandido 6, primeira versão, não tem a seção de conclusão, o estudante leitor observou essa questão, ele recomendou a escrita desta seção. O autor escreveu agradecimento, vale dizer que agradecimento nesse gênero discursivo é algo opcional e não tínhamos recomendado a inserção do agradecimento no template. No entanto, alguns estudantes colocaram o agradecimento no resumo expandido. Isso demonstra que os estudantes seguiram os exemplos dos resumos expandidos lidos durante a ação de extensão. Por fim, neste resumo expandido, as referências foram justificadas e enquanto elas devem ser alinhadas à esquerda.

A partir da descrição da primeira versão do *resumo expandido 6*, o estudante leitor fez pouca intervenção no resumo expandido. Também percebemos que o autor do texto demonstra um domínio em relação à escrita do gênero, embora o texto apresente algumas inadequações, sobretudo no que refere à formatação do texto. Agora, vamos para a versão final do *resumo expandido 6*.

Como já foi mencionado, a primeira versão do *resumo expandido 6* não tinha a seção da conclusão. Essa é a principal intervenção que o estudante leitor fez no *resumo expandido 6*, ou seja, ele sugeriu a escrita da conclusão, podemos observar isso a partir desta citação “o trabalho está muito bem feito para mim, mas espero que ele faça a conclusão de seu trabalho, por que pelo que notei, o trabalho está sem ela. Para isso, gostaria que ele fizesse uma conclusão que mostrasse a responsabilidade de governo e motivasse condições os estudantes em pesquisar nessa área” (Estudante 3).

O estudante, além de detectar a falta da conclusão, também sugeriu o que o estudante autor poderia escrever nessa seção. Isso demonstra que o estudante pode ter percebido que o estudante autor não escreveu a conclusão, devido à dificuldade para escrever essa seção do resumo expandido. Por isso, ele apontou o que o autor do texto poderia escrever nessa seção, com a finalidade de ajudar o autor do texto na escrita da conclusão.

Na versão final, o estudante autor escreveu a conclusão. Entretanto, o autor não levou em consideração a sugestão do estudante leitor, ou seja, sobre o que ele deveria abordar na conclusão. O estudante leitor tinha sugerido que falasse sobre a responsabilidade do governo no que diz respeito à proteção da mata atlântica e motivar outros estudantes para que possam desenvolver as pesquisas na área de proteção de ecossistemas.

O estudante autor concluiu seu resumo expandido afirmando que a mata atlântica investigada está bem preservada, uma vez que não foram observadas ações que possam pôr em causa a existência dos ecossistemas naquela mata. A escrita da seção de conclusão do resumo expandido demonstra a importância do outro no processo de construção textual, pois foi a partir de outro que o estudante escritor conseguiu resolver um problema no seu resumo expandido, ou seja, a partir do outro, o estudante leitor conseguiu adequar o texto de acordo com o gênero discursivo resumo expandido.

Conforme Martins e Araújo (2012), a revisão interativa, na perspectiva da escrita como processo, é uma parte importante no processo da escrita, uma vez que o autor do texto e o revisor estabelecem relação dialógica para que possam contribuir para que o autor atenda à demanda discursiva do gênero e o suposto leitor do texto consiga compreender o significado almejado pelo escritor do texto. Agora, passaremos para a análise do *resumo expandido 9*, primeira versão.

Resumo expandido RE9PV: este resumo expandido foi escrito pelo estudante 9, que está cursando no primeiro semestre, e foi lido pelo estudante 8, do terceiro semestre. O resumo expandido tem como tema origem da filosofia. Nesse resumo, depois do título, o autor colocou logo a introdução. Assim, pulou o resumo simples ou resumo acadêmico, uma parte também obrigatória do resumo expandido. Não colocando esse resumo, não estão, logo, as palavras-chave, que deveriam vir logo abaixo do resumo acadêmico; elas devem ter, no mínimo 3, e no máximo, 5.

Após a introdução, o autor colocou o objetivo do trabalho, ou seja, o objetivo aparece como uma seção do resumo expandido. Na verdade, neste gênero discursivo, objetivo deve aparecer como um movimento retórico que pode estar no resumo acadêmico ou na introdução. Normalmente pode ser retomado na metodologia e na conclusão. Vale dizer que, além de o autor colocar uma seção particular, denominada objetivo, na introdução do trabalho, ele também colocou o objetivo pretendido. Entretanto, o objetivo que está na introdução não corresponde com aquele que está na seção batizada de objetivo.

Na seção de introdução objetivo do trabalho apareceram dois verbos no infinitivo; além disso, o objetivo precisa de ser reescrito, porque o objeto não está explícito para o leitor:

O presente trabalho tem como objetivo investigar e problematizar entre os estudantes a questão sobre o ensino da filosofia como uma propriedade Grega, considerando a observância dos direitos fundamentais, bem como da dignidade, respeito, liberdade e a capacidade humana ou de um determinado povo numa visão mundial (Resumo expandido 9).

O autor propõe dois objetivos no trabalho. Uma questão é investigar, e outra é problematizar. Melhor seria o autor propor um só objetivo, para poder dar conta do resumo expandido. Ainda, ele colocou dois verbos, devido à sua limitação em relação ao discurso acadêmico, porque percebemos que, queria primeiramente, investigar, ou seja, fazer uma pesquisa sobre seu objeto de pesquisa; e, posteriormente, problematizar este objeto na seção da análise. Nesse sentido, não era preciso colocar o verbo problematizar para fazer isso, pois um verbo é suficiente para dar conta desta situação.

Vale observar que a partir da proposta do autor, o verbo investigar não é uma boa escolha; ficaria melhor o verbo problematizar ou verbo discutir, ou seja, ele deveria fazer um levantamento biográfico dos trabalhos que discutiu ou problematizou o surgimento da filosofia. Em seguida, discutir ou problematizar, na base desses trabalhos, a origem da filosofia. Essa inadequação metodológica e de conteúdo não foi observada no momento da intervenção do estudante leitor deste resumo expandido. Essa questão demonstra que a intervenção do estudante não procurou adequar o texto ao objeto do estudo.

Já na seção que ele denominou de objetivo, como já foi mencionado, ele colocou o verbo ilustrar, deixando de lado os dois verbos que ele tinha colocado na seção da introdução:

Esse trabalho busca ilustrar da maneira mais clara a forma que o preconceito racial ou o preconceito estrutural dos brancos para com a pele negra acaba se englobar não só o desrespeito à pele, mas de tudo que o toca e vem dele, por exemplo, a capacidade de criar e fazer algo como sendo uma ou pessoas capacitadas (Resumo expandido 9)

Essa citação demonstra que houve mudança do foco do texto. Ele pretendia, na introdução, investigar e problematizar o surgimento da filosofia, ou seja, ele quer saber se realmente isso aconteceu no Egito ou na Grécia. Já na seção denominada de objetivo, ele quer ilustrar “o preconceito racial ou o preconceito estrutural” que os brancos fazem contra os negros e como esse preconceito influencia na desvalorização da capacidade dos negros pelos brancos, no que diz respeito à criação intelectual. Esse novo objetivo demonstra que o estudante tem dificuldade na construção de objeto do trabalho, por isso, ele não sabe exatamente qual deve ser o objetivo do seu trabalho.

O estudante que intervém neste trabalho também não tem a experiência no que diz respeito à intervenção na construção de objeto do estudo. Nesse sentido, ele não interveio nesta

questão, ou seja, no sentido de chamar a atenção para o autor, mostrando que objeto colocado na seção de introdução era diferente do objeto que ele colocou na seção denominada de objetivo, e isso deve ser repensado no trabalho.

Na seção da metodologia do resumo expandido, ele contextualizou o tipo de método adotado no trabalho, isto é, método biográfico e tipo de abordagem, abordagem qualitativa, logo abaixo, ele colocou uma citação direta, sem contextualizar a citação. Não se sabe quem é autor da citação, ele não colocou o ano e nem a página da qual tirou a citação. Também, embora, ele fez recuo de 4cm para colocar a citação, abriu a citação com aspas e sem fechar aspas, algo que não era necessário, porque o recuo já demonstrava que o trecho era do outro autor, e não dele. Essas inadequações não foram apontadas pelo estudante que interveio neste resumo expandido.

A seção de resultados e discussão deste resumo expandido é muito pequena, tem apenas cinco linhas. Nessa seção, o autor afirmou que, a partir dos trabalhos lidos, constatou que a filosofia teve origem no Egito, e não na Grécia, porém não citou os autores que defendem isso. Também não foi feita uma discussão, que é necessária na seção de resultados e discussão de resumo expandido. Em outras palavras, a afirmação feita não foi fundamentada por nenhum autor. O estudante leitor que leu este resumo expandido não chamou atenção sobre esta questão diretamente. No entanto, sugeriu que o estudante trouxesse outros autores, para construir seu resumo expandido.

Na conclusão, o autor retomou a afirmação feita na seção de resultados e discussão, ou seja, realmente a filosofia teve origem no Egito, e não na Grécia, mostrando que negação dessa realidade é um preconceito. No entanto, como já foi mencionado, na seção de resultados e discussão, essa afirmação não foi fundamentada, isso pode pôr em causa a credibilidade da afirmação. Vale dizer que a seção da conclusão tem seis linhas. Isso significa que é maior do que a seção de resultados e discussão, o que deveria ser ao contrário, uma vez que, na seção de resultados e discussão, espera-se que o autor desenvolva mais sobre o tema proposto no trabalho. No entanto, o estudante 8 que leu o resumo expandido do estudante 9 e não observou esse problema, ou seja, não chamou atenção sobre a discrepância entre a seção de resultados e discussão e da conclusão

Já na referência, ele colocou uma referência, e é impossível saber se essa referência é de autor que ele colocou logo abaixo da seção de metodologia, pois ele não citou o autor estudado ou se pertence a outro autor, e não aquele citado diretamente na seção de metodologia. Na seção da referência, o estudante leitor observou a necessidade de que o autor do resumo traga mais outros autores para o trabalho. Essa sugestão foi atendida pelo autor do texto no

momento da reescrita do resumo expandido, ele trouxe outros autores para seu trabalho. Assim, observa-se a importância de interação e de participação de outro no processo de produção discursiva. Essa questão já era apontada em outros trabalhos que investigaram a escrita (MARTINS; ARAÚJO, 2012; FURTADO, 2018; MORAES, 2016; GARCEZ, 2010).

É importante ainda trazer estas informações do resumo expandido 9, o autor do texto não faz a formatação do texto de acordo com o template. Por exemplo, na introdução, ele colocou o espaçamento é 1,0cm, que deveria ser 1,5cm, e o texto não estava justificado, na introdução, bem como na seção que ele denominou de objetivo. Na seção de resultados e discussão e de conclusão, ele seguiu o espaçamento exigido e o texto foi justificado.

Outra questão: o resumo expandido não atendeu ao número mínimo de quatro páginas, exigido para a escrita deste gênero discursivo, o estudante que intervém neste resumo expandido ressaltou esta questão. No momento da reescrita do resumo expandido, o estudante chegou às três páginas e, na minha leitura, cobrei isso; assim, ele reescreveu seu texto, e finalmente conseguiu atingir o número mínimo de quatro páginas.

Vale sublinhar que o número mínimo ou máximo de páginas é algo obrigatório no resumo expandido, porque se não for observado, o texto pode ser automaticamente reprovado pela comissão científica do evento, mesmo sendo um ótimo resumo expandido. Por isso, é fundamental chamar atenção sobre essa questão. Agora, vamos apresentar a versão final do *resumo expandido 6*, após a reescrita a partir da correção do estudante leitor.

De uma maneira geral, a versão final teve um assalto, em termos de qualidade, enorme, comparado com a primeira versão. Por exemplo, a primeira não tinha todas as partes do resumo expandido, ou seja, a primeira versão não tinha resumo acadêmico. Também, tinha uma seção denominada de objetivo, isso não acontece nesse gênero discursivo. No gênero discursivo resumo expandido, o objetivo é um movimento retórico, e não é uma seção independente. Normalmente, o objetivo do trabalho, no resumo expandido, aparece no resumo acadêmico, na introdução, e também costuma ser retomado na metodologia, nos resultados e discussão e na conclusão do trabalho.

Na versão final, o estudante autor escreveu o resumo acadêmico, o que demonstra que ele atendeu ao comentário do estudante leitor, ou seja, a partir do comentário do estudante leitor, o autor do texto conseguiu fazer algo que ele não tinha feito sozinho. Também suprimiu a seção do objetivo que ele tinha criado, como já foi mencionado. Essa seção é inadequada com o gênero resumo expandido. Isso demonstra que o estudante compreendeu melhor a estrutura do gênero resumo expandido a partir da leitura do estudante leitor.

De acordo com Bakhtin (2016), o texto, como um enunciado concreto, sempre tem um interlocutor. Nesse sentido, para a escrita do texto, é necessário considerar o interlocutor, com a finalidade de adequar a sua demanda discursiva e antecipar possível resposta do interlocutor. Em outras palavras, é fundamental que o texto seja escrito em uma perspectiva interativa, ou seja, é necessário que o autor tenha auxílio da posição externa no processo da escrita do seu texto (MARTINS; ARAÚJO, 2012).

Podemos dizer que a leitura que o estudante autor fez no resumo expandido do outro aluno também pode ter contribuído para que ele compreendesse melhor a estrutura do resumo expandido. Isso demonstra que a escrita acadêmica, trabalhada de uma forma interativa, pode contribuir para a reflexão durante o processo da escrita e, conseqüentemente, auxiliar na qualidade da versão final do texto.

Outra questão: há informações que no resumo expandido que precisam ser fundamentadas. Chamei a atenção sobre isso durante minha leitura, como podemos observar neste meu comentário “procura-se um autor que constata que os brancos dizem que os africanos não têm a história”, pois segundo a história nos diz, esse tipo de citação não coincide com a norma científica, diz sempre que fulano diz ou encontrei no fulano”. Essa questão era um problema constante neste resumo expandido, pois o autor faz afirmações que precisam de um suporte teórico.

A seção de resultados e discussão, que tinha apenas cinco linhas na primeira versão, agora tinha quase meia lauda. O estudante trouxe alguns autores para discutir o tema, e essa questão foi sugerida pelo estudante leitor. Mais uma vez, isso demonstra a relevância da participação do outro no processo da construção do texto (MARTINS; ARAUJO, 2012; MORAES, 2016). Diante disso, a nosso ver, no processo da revisão, o docente deve criar possibilidades para que esse processo seja realizado de uma forma interativa. Isto pode contribuir para adequação ao texto a gênero discursivo solicitado. Na próxima seção, comentaremos, em síntese, as implicações pedagógicas dos resultados.

5.6 Discussão sobre implicações pedagógicas da pesquisa

Os resultados desta pesquisa demonstraram a relevância de participação do outro no processo de escrita acadêmica, ou seja, o autor do texto precisa do olhar exotópico do outro, com a finalidade constituir sua visão externa sobre o texto. Nesse sentido, é necessário que a escrita acadêmica seja conduzida na perspectiva interativa. Isso pode contribuir para o letramento acadêmico do estudante. Outra questão: os estudantes guineenses da UNILAB que

participaram nesta pesquisa possuem um perfil linguístico complexo, ou seja, têm perfil linguístico multilíngue. Nesse sentido, a nosso ver, se essa questão não for observada, no processo da imersão na leitura e na escrita acadêmica no contexto da Unilab, isso pode ter impacto no letramento acadêmico desses estudantes. Em outras palavras, a complexidade dos perfis linguísticos dos estudantes guineenses não deve ser negligenciada pelos docentes da UNILAB durante a prática docente de ensinar a escrita e a leitura acadêmica. É necessário que os professores da Unilab, sobretudo da disciplina leitura e produção de texto, conheçam o funcionamento da língua Bissau-guineense. Isso pode ser importante em pensarem suas práticas docentes para atender este público.

Ainda a partir da experiência dos estudantes em relação à escrita, justifica uma ação pedagógica diferenciada em relação a atender o desafio do letramento acadêmico deste público. Isso significa que é fundamental trabalhar a escrita na perspectiva dos letramentos, especificamente no modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), uma vez que essa abordagem leva em consideração a realidade de cada estudante. Além disso, ser letrado academicamente não seria algo apenas da responsabilidade individual. No entanto, seria uma responsabilidade compartilhada pela comunidade acadêmica de uma forma geral.

Nesse sentido, a abordagem interativa da escrita pode ser relevante nesse processo de imersão na escrita e na leitura acadêmica, ou seja, é relevante que o autor do texto conte com a colaboração do outro durante processo de escrita. Ainda, no contexto da Unilab, trabalhar a escrita acadêmica na perspectiva universal, sem levar em consideração as particularidades dos estudantes falantes do português como Língua Adicional, pode não atender às necessidades desses estudantes no que refere ao letramento acadêmico.

No que refere ao ensino da Língua Portuguesa, numa perspectiva da gramática normativa, como acontece no contexto guineense, pode dificultar os alunos no processo da escrita e da leitura, uma vez que, é fundamental interação para que o estudante consiga desenvolver sua capacidade em relação à leitura e à escrita. Conforme Antunes (2007), para ser um bom leitor e um escritor competente, o conhecimento gramatical é insuficiente, dado que, para formar um leitor e um escritor competente, de acordo com a autora, além do conhecimento gramatical, é necessário considerar o conhecimento do mundo, conhecimento dos mecanismos de textualidade e conhecimento das formas sociais de uso da linguagem.

Bakhtin (2016) ressalta a importância da relação dialógica para desencadear a compreensão do objeto:

(...) na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito: na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2016, p. 83).

Essa citação confirma que ensinar a língua a partir de uma perspectiva expositiva pode dificultar o processo de aprendizado do aluno devido à falta do diálogo, uma vez que o aprendizado apenas ocorre a partir da interação discursiva. Por isso, Bakhtin (2016) acrescenta que as relações dialógicas são inerentes à linguagem; porém, não há relações dialógicas no sistema linguístico. Isso significa que a gramática normativa não deve ser único instrumento para fundamentar o ensino da língua. É fundamental ensinar a língua baseada no enunciado concreto com a finalidade de desencadear a interação na sala de aula (BAKHTIN, 2003, 2016; VOLOCHINOV, 2018).

No que diz respeito a trabalhar a escrita como produto e sem ensinar o gênero discurso que deve ser escrito, como nossos participantes relatam suas experiências da realidade guineense, a nosso ver, essa prática docente pode enganar o aluno, ou seja, o discente pode acreditar que realmente sabe escrever o gênero discurso e sem saber sua real dificuldade em relação ao gênero do discurso, como pode observar o relato deste estudante:

Eu fazia redação, às vezes redação é para 10 pontos, mas você vai ver que o professor vai dar 8, 9 até mesmo tem pessoas que professores dão 10, aí você vai ter autoconfiança que você sabe fazer, eu na verdade, primeiro vez que eu fiz teste na Unilab, 2016, não consegui, porque causa dessa autoconfiança, não procurei, não procurei nenhum texto assim que fala da redação na internet assim como qualquer colega, porque eu sei quando eu fazia a redação no liceu, os professores sempre davam boa nota né, então por causa dessa autoconfiança, fui fazer teste da Unilab, ano 2016, não consegui, eu sei muito bem, porque depois meu nome foi colocado na lista de espera, porque meu nome estava na lista de espera naquele ano, número 14, então neste ano, o ano 2019 né, neste último texto que eu fiz, na verdade eu procurei, procurei alguns vídeos que falam da redação, aí comecei a saber, na verdade aquela forma que os professores ensinavam no liceu não estavam correto, porque aí você fica falando sobre como você passou as férias sem respeitar como Bonandji disse, sem respeitar a introdução, desenvolvimento e a conclusão, por causa disso, quando eu emendei todos esses erros, aí eu consegui, consegui apurar (Estudante 5, primeiro grupo focal, 2020).

O estudante 5 acreditava que ele escrevia a redação muito bem, porque tirava boa nota na atividade de redação. Por isso, teve a confiança de fazer a seleção da Unilab, sem procurar saber como a redação é escrita. Ele não conseguiu apurar. Já na segunda vez, ele pesquisou sobre a redação e conseguiu ser aprovado na seleção. O estudante olha exotopicamente sobre o processo da escrita que ele fazia quando estudava no ensino secundário “o ano 2019 né, neste último texto que eu fiz, na verdade eu procurei, procurei alguns vídeos

que falam da redação, aí comecei a saber, na verdade aquela forma que os professores ensinavam no liceu não estavam correto”.

Depois de esse participante ter assistido alguns vídeos na internet sobre a redação, ele observou que os professores conduziam a escrita de redação de uma forma inadequada na escola. Desse modo, talvez isso seja o principal motivo de ele não ter sido aprovado na seleção anterior, porque, segundo ele, “aí você fica falando sobre como você passou as férias sem respeitar como Bonandji disse, sem respeitar a introdução, desenvolvimento e a conclusão, por causa disso, quando eu emendei todos esses erros, aí eu consegui, consegui apurar”.

Ele só escrevia, sem ter noção do texto. Nesse sentido, podemos dizer que realmente, embora fosse um estudante que tirava boa nota na redação na escola, não tinha domínio sobre esse gênero discursivo. Assim sendo, a ótima nota que ele tirava não correspondia com a competência em relação ao gênero discursivo redação, ou melhor, ele tirava boa nota na redação devido à forma como aquela atividade era realizada, e não por dominar o gênero discursivo.

Diante dessa realidade, podemos afirmar que uma abordagem didática mal realizada pode enganar o aluno sobre sua real situação em relação à escrita, uma vez que, ele não é levado a refletir e planejar o processo da escrita. Além disso, ele não passa pela leitura e análise do gênero discursivo previamente, antes de escrever o texto solicitado, com a finalidade de atender à demanda discursiva do texto. Também, o professor não tira um pouco de tempo para ensinar o gênero discursivo.

Em relação aos gêneros acadêmicos, a nosso ver, propor a escrita dos gêneros acadêmicos sem que o aluno passe, primeiramente, pelo processo de ensino e de aprendizagem dos gêneros discursivos acadêmicos, pode dificultar a imersão dos estudantes em relação à leitura e à escrita acadêmica, porque os alunos vão ter dificuldades de olhar os gêneros acadêmicos de uma forma crítica, e é inegável que os gêneros acadêmicos são fundamentais para o letramento acadêmico dos discentes universitários. Além disso, os gêneros acadêmicos podem ser classificados como gêneros de alta complexidade cultural (BAKHTIN, 2016). Nesse sentido, os estudantes precisam de uma mediação dos membros mais experientes para dominá-los. Na próxima seção, relato minha experiência durante a *Ação de extensão Português como Língua Adicional: curso de leitura e escrita acadêmica*.

5.7 O inacabamento do professor: um relato de experiência

Quando nasceu a ideia de ministrar um curso de escrita acadêmica na perspectiva do Português como Língua Adicional, estas perguntas jamais saíram na minha cabeça: ter domínio sobre a escrita acadêmica é suficiente para ministrar um curso de escrita acadêmica? O docente deve saber por completo o conteúdo que será abordado na sala de aula? Quem ensina não aprende?

Essas perguntas são fundamentais para compreender o contexto deste relato de experiência. Eu não sou falante nativo da Língua Portuguesa, português é uma das minhas línguas adicionais. Sou um falante ambilíngue (CUNHA, 2007), ou melhor, tenho duas línguas maternas: falo desde criança, proficientemente, a língua Pepel e a língua Bissau-guineense. Na escola, a partir dos nove anos de idade, tive contato com a Língua Portuguesa. O contato se deu pela forma como a Língua Portuguesa é ensinada na escola guineense: numa abordagem gramatical e quase sem interação. Durante meus 12 anos de escolaridade, não tive nenhuma paixão por essa língua.

Após concluir o Ensino Secundário, fiz o curso de aperfeiçoamento da Língua Portuguesa no Centro Cultural português, em Bissau. A partir daquele momento, comecei a interessar-me pela Língua Portuguesa e pela leitura. Naquele período, depois de cada aula, eu lia, na biblioteca do Centro. Por isso, quando soube da bolsa de estudo da Unilab, decidi me inscrever no curso de Letras de Língua Portuguesa. Felizmente, fui aprovado na seleção e vim para cursar letras na Unilab. No Brasil, meu processo de imersão em relação à escrita acadêmica não foi nada fácil, como já mencionei na introdução.

Durante minha graduação, percebi que o universo do ensino das línguas tem um docente ideal, o docente ideal é falante nativo da língua. Para quem não é falante nativo da língua, sua ação didática pode suscitar muitas dúvidas. O docente não nativo da língua precisa sempre do auxílio de um nativo, porque o nativo tem mais conhecimento e a legitimidade para ensinar a língua que o não nativo. A partir dessa realidade, cheguei a ter dúvida sobre minha legitimidade para mediar o curso da escrita acadêmica no contexto em que o português é língua dominante, porque não sou falante nativo da Língua Portuguesa.

Não poderia ministrar um curso de escrita acadêmica, por que o português não é minha língua materna? Ou como não sei tudo sobre a escrita acadêmica? Na verdade, eu tenho muitas limitações sobre a escrita acadêmica. No entanto, a vontade de aprender deve orientar minha prática docente; desse modo, minhas limitações não devem ser obstáculos, porque vejo

essas limitações como uma motivação e uma força para mediar um curso sobre a escrita acadêmica.

A meu ver, não basta somente ter domínio sobre a escrita acadêmica para mediar a aula sobre a escrita acadêmica. É preciso conhecer profundamente as necessidades dos alunos e compreender a escrita como uma prática social. A partir disso, deve-se pensar nas práticas docentes que possam provocar os alunos a terem interesse de aprender sobre a escrita acadêmica. No livro *Por uma pedagogia da pergunta*, Freire e Faundez (1985) ressaltam a necessidade de prática docente ser baseada na pedagogia da pergunta. Os autores acrescentam:

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25)

É interessante observar que nesta perspectiva, o professor tem o papel de mediador, e a sala de aula é um espaço de construção de conhecimento por meio da interação. Nesse processo de construção de conhecimento, qualquer pergunta deve ser acolhida, por mais seja mal formulada. Porém, o docente deve contribuir com seu conhecimento intelectual para melhorar a pergunta do discente.

Autores afirmam que é preciso evitar a pergunta pela pergunta; ao contrário, é relevante que uma pergunta seja feita; em seguida, ter uma resposta concreta, e a partir da resposta, desencadear uma ação na sociedade, porque, para Freire (2019), é relevante compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, ou seja, é necessário ter engajamento e comprometimento com a sociedade.

No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2019) afirma que é fundamental a reflexão sobre a prática na formação permanente dos professores, e o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nesta perspectiva, o docente é uma pessoa que está em formação permanente, ele não é quem está completo. Por isso, durante o curso da escrita, adotei a postura de uma pessoa que precisa também de aprender, porque ensinar e aprender andam juntos, “quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido” (FREIRE, 2019, p. 1).

Aprendi com o estudante 11 que leu meu resumo expandido. A partir do olhar exotópico desse estudante, sei que eu também preciso da ajuda do outro no processo da escrita acadêmica. A partir de Bakhtin (2010), posso dizer que, no contexto da prática docente, o importante não é perfeição sobre ação pedagógica de ensinar, porque o que importa é a responsabilidade que o docente assume no processo de ato de ensinar.

Freire (2019) ressaltou que ensinar exige pesquisa. O docente deve procurar saber sempre, porque o mundo está sempre em movimento. Nesta perspectiva, professor não é quem sabe tudo sobre o conteúdo. No entanto, é quem reconhece sua limitação e procura melhorar sua prática docente, além disso, é fundamental compreender a responsabilidade social do docente, por isso, o docente deve assumir a postura de quem pesquisa. Bakhtin (2010) clarifica essa questão:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Antes de ensinar, é necessário compreender o ato de ensinar, porque é a partir da compreensão desse ato que um docente participa de uma forma responsável no processo de ensinar. Ensinar é um ato político e ideológico. Nesse sentido, não basta somente os conhecimentos linguísticos para conduzir esse processo.

Para Bakhtin (2003), o homem necessita do outro para ter o acabamento da sua imagem externa, isso significa que minha completude vem da intervenção externa do outro. Freire compartilha essa mesma posição de Bakhtin, quando afirma que ensinar é indispensável pensar no inacabamento, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2019, p. 50). Isso significa que o exercício docente não é algo dado, ao contrário é construído na interação discursiva concreta. Nesse processo, para isso, o discente deve ser visto como um sujeito concreto, social e como uma pessoa que está inserido dentro de uma cultura.

É interessante ressaltar que para o pedagogo brasileiro, ensinar não é simples ato de transmissão de conhecimento, porque o conhecimento não é algo que pode ser transmitido, visto que é algo construído no processo da interação “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47).

Ensinar a escrita acadêmica não é ter domínio sobre a escrita acadêmica por completo, em seguida, transferir esse conhecimento para os alunos. Ninguém aprende desse modo. É necessário criar as condições que possam desencadear o aprendizado, porque o conhecimento é algo construído. Em outras palavras, não é aquilo que o docente sabe que ele passa para o aluno. No entanto, o discente constrói seu conhecimento a partir da interação na sala de aula e fora da sala de aula. Bakhtin (2016) demonstra a importância do processo dialógico para a construção do conhecimento:

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito: na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2016, p. 83).

O conhecimento não é algo que nasce por meio da exposição do docente, porque o conhecimento não é dado, porém construído na interação discursiva. Isso significa que o aluno deve ser visto como um sujeito concreto, histórico que pode também ensinar o docente. Por isso, o professor deve ter consciência de que ele não está por completo, ou seja, ele precisa do outro para compreender sua prática docente.

Diante dessa consciência da limitação e dificuldade é que partimos para formular nossa ação didática para ministrar, no nosso papel de mediação, o curso da escrita acadêmica para os estudantes de português como Língua Adicional da UNILAB. Assim, fizemos planejamento do curso, escrevemos o projeto de curso, a unidade didática resumo expandido, template do resumo expandido, planos de aulas e elaboração dos exercícios.

Nossa ação de extensão foi proposta partindo do presente pressuposto, a universidade não é um espaço no qual o aluno deve ser circunscrito somente à realização das provas ou restringir apenas ao ambiente da sala de aula. No entanto, é preciso incentivar as práticas de produção textual acadêmica para que os alunos possam ter possibilidades de interagir com outros membros mais experientes da Universidade, nos eventos acadêmicos. Isto pode contribuir para o crescimento sólido dos estudantes no cenário acadêmico, bem como para a aquisição das experiências necessárias para uma boa atuação profissional.

A partir disso, propomos este objetivo: *proporcionar aos estudantes internacionais da Unilab falantes do português como Língua Adicional uma reflexão crítica sobre a escrita acadêmica como processo com o intuito de promover discussão sobre o letramento acadêmico.*

Pretendemos inserir os estudantes internacionais na prática da escrita acadêmica, ou seja, a partir de uma prática concreta da escrita. Os estudantes tiveram a oportunidade de ter uma experiência da produção acadêmica de uma forma diferenciada, buscando problematizar a

escrita acadêmica, e assim fazer com que os estudantes compreendam a escrita acadêmica como um processo, ou seja, como trabalho, e não como produto, a perspectiva questionada sobre o ensino da escrita na Universidade.

A partir do exposto, é fundamental ressaltar algumas ações didáticas que contribuíram para o sucesso do curso. No curso, foi proposta a produção do gênero discursivo resumo expandido, para realizar essa atividade. Primeiramente, fizemos apresentação da proposta da produção, na qual fizemos a contextualização do gênero resumo expandido na universidade, finalidade da sua produção e sua circulação na academia.

Ainda foi feita a leitura e a análise de um exemplar de um resumo expandido selecionado para esse fim. Essa atividade visa levar aos alunos a terem contato com resumo expandido concreto, antes de produzirem seus próprios resumos expandidos, a nosso ver, a escrita e a leitura são as práticas imbricadas que não devem ser separadas em uma prática docente.

Também foi feito planejamento textual. A maioria dos alunos fez essa atividade. A nosso ver, o planejamento textual é a principal ação didática do curso, pois se essa estratégia didática não fosse utilizada, talvez não atingiríamos 11 (onze) resumos expandidos escritos por participantes no curso. Isso mostra que sucesso na escrita acadêmica depende muito de uma boa prática docente.

O planejamento torna-se relevante no processo da escrita acadêmica, porque para escrever um gênero acadêmico como resumo expandido, primeiramente, é necessário, construir o objeto de pesquisa, realizar uma pesquisa sobre o objeto construído. Em seguida, escrever o texto, submetê-lo em um evento acadêmico e, em caso de aprovação, apresentar a pesquisa. Isso demonstra que para escrever academicamente não é apenas ter habilidade sobre a língua, é necessário compreender a complexidade desse processo.

Também no curso, os alunos tiveram a oportunidade de ter a experiência de revisar os resumos expandidos produzidos no curso, ou seja, fizemos trocas dos textos entre os alunos, para eles revisarem entre si. Essa ação didática visa levar os discentes a refletirem criticamente sobre o gênero discurso resumo expandido, uma vez que, nosso objetivo não é que o aluno escreva apenas o resumo expandido. No entanto, é fundamental que esteja em condição de falar desse gênero discursivo de uma forma clara e compartilhar, posteriormente, sua experiência com outro aluno que queira produzir esse gênero.

A partir da ação didática da leitura compartilhada, percebemos que isso ajuda o aluno a compreender melhor o gênero discursivo. Além disso, fizemos avaliação coletiva de

um resumo expandido escrito por um dos participantes do curso. Com essas ações didáticas realizadas, conseguimos impactar os alunos, como podemos observar a partir desta observação:

Primeiramente gostaria de agradecer o Vaz Pinto pelo longo trabalho que ele fez durante este curso, eu aprendi muitas coisas em relação à escrita acadêmica que é um elemento fundamental para um acadêmico, porque ele vai lidar quase toda a vida com a escrita, leitura e produções textuais, eu tenho só para agradecer, falando da experiência eu aumentei vários conhecimentos né que eu não tinha sobre o resumo, principalmente resumo expandido, eu acharia que é uma coisa bem difícil só pelo fato não conhecer o conteúdo, o conceito próprio palavra resumo expandido, porque eu aprendi fazer somente resumo simples , não queria alongar é isso (Estudante 3, Segundo grupo focal, 2020).

É interessante observar que esse estudante demonstrou a importância da escrita acadêmica, ou seja, um acadêmico lida sempre com a escrita acadêmica. Esse era nosso objetivo: compartilhar nossa experiência com os estudantes em relação à escrita na universidade e contribuir para que eles enxergassem a escrita acadêmica como uma prática social acadêmica que precisa ser desenvolvida a cada dia na universidade. A citação a seguir demonstra a importância do curso:

Para falar sobre minha experiência sobre o resumo expandido, na verdade foi muito bom, porque antes de eu participei nesta atividade posso dizer que tinha experiência zero acerca deste resumo expandido, eu nunca tinha ouvido alguém falar de resumo expandido, eu só vi a gente falar sobre resumo simples, resumo simples tenho um pouco de experiência, mas resumo expandido nunca, mas agora não posso dizer que tenho 100% da experiência sobre o resumo expandido, mas posso dizer que tenho pouca experiência a graças a paciência e a dedicação do professor Vaz (Estudante 4, Segundo grupo focal, 2020).

Não realizamos o curso com a finalidade de resolver de vez os problemas dos estudantes no que diz respeito à escrita acadêmica. Temos consciência que a escrita acadêmica é um processo, ninguém aprende tudo sobre a escrita acadêmica durante quatro ou cinco anos de graduação, enquanto mais em curso de 16h. Nosso propósito é fazer com que os estudantes tenham uma experiência concreta sobre a escrita acadêmica, especificamente sobre o gênero discursivo resumo expandido. Em seguida, o estudante acrescenta:

No primeiro momento, então primeiro dia da aula começamos a atividade, eu fiquei, eu ficava muito assim né dizendo, mas como é que nós nunca ouvimos, principalmente nós recém-chegados, nunca ouvimos sobre este resumo expandido, não temos mínima experiência como que é vamos conseguir fazer isso, era um grande problema para mim mesmo, era grande problema, mas com “incentivação” do professor, tentou nos incentivar mostrar que o problema não é perfeição do texto, mas o problema é a participação, porque só com a participação podemos crescer né, se não participamos não vamos ter a experiência, então isso me motivou a participar e posso dizer que agora tenho já pouco de experiência sobre resumo expandido, acho que não vou levar muito tempo e só agradecer professor e agradecer todos colegas também que no início era problema, mas agora posso dizer que já damos um passo, então só agradecer e

encorajar que continuamos com este tipo de espírito de participar porque só com a participação podemos crescer. Muito obrigado! (Estudante 7, Segundo grupo focal, 2020).

É interessante observar que esse estudante não acreditava se realmente ele poderia escrever um resumo expandido. No entanto, conseguimos criar as possibilidades para que isso fosse possível, o aluno conseguiu escrever um resumo expandido, perante as dificuldades. Isso faz parte do processo de aprendizagem, “mas agora posso dizer que já damos um passo, então só agradecer e encorajar que continuamos com este tipo de espírito de participar porque só com a participação podemos crescer”. Na verdade, ação de extensão é apenas um passo destes estudantes em relação à escrita, eles vão continuar a dar outros passos com finalidade cada vez mais serem letrados academicamente.

A citação a seguir mostra o impacto da ação de extensão nos participantes, o que era nosso objetivo:

Boa tarde, professor e colegas aí, primeiramente, eu lhe agradeço e para falar da experiência perante este minicurso aí foi bom mesmo, porque antes, eu não tinha nada, nenhum noção sobre resumo expandido nem para falar também este fichamento, resenha, eu não sei nada dessas coisas, mas enfim né ganhei um pouco contigo aí e eu vou continuar já tenho teu contato, qualquer dúvida ou qualquer coisa, vou te falar, eu lhe agradeço mais uma vez não tenho nada para falar, ganhei um pouco vou continuar para que eu posso crescer mais (Estudante 1, Segundo grupo focal).

O estudante não tinha conhecimento sobre o gênero discursivo resumo expandido, entretanto, no curso, o estudante mostra ter aprendido um pouco. Também, outra questão: alguns dias depois do fim do curso, um estudante que tinha participado do curso, pediu-me para eu ler um memorial que ele deveria entregar em uma disciplina. Não hesitei, aceitei imediatamente. Li o texto, fiz a revisão, também algumas sugestões, assim ajudando para que o texto ficasse melhor ainda. Essa questão demonstra que o estudante percebeu que a participação de uma pessoa no processo de construção textual é de extrema importância. Por isso, ele precisa da minha leitura.

Ainda este mesmo aluno teve iniciativa de escrever projeto de pesquisa, pediu-me também ajuda nesse processo. Compartilhei minha experiência com ele sobre a escrita do projeto de pesquisa, além disso, encaminhei-lhe um projeto de pesquisa para ele seguir como modelo. Outro aluno também pretende escrever artigo acadêmico, este aluno fez planejamento, elaborou o questionário que ele pretende aplicar para gerar os dados e mandou para mim. Li

atentamente seu planejamento de pesquisa, ajudei na adequação do objeto de pesquisa e na reformulação do questionário.

Vale sublinhar que esses alunos estão no primeiro semestre, fazem curso de Humanidades e Matemática. Decidiram escrever projeto de pesquisa e artigo, respectivamente, pelas suas iniciativas, e esse era objetivo do nosso curso. Queríamos despertar nos estudantes interesses em relação à escrita acadêmica. A partir desses desdobramentos, percebemos que realmente nossa ação de extensão curso do português como Língua Adicional conseguiu causar impacto positivo nos alunos. Agora, a seguir, vamos apresentar as considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, que se enquadra no campo da Linguística Aplicada, propomos investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da UNILAB. Para isso, foi usado, como suporte teórico, a teoria dialógica do discurso, a teoria que toma o enunciado como unidade básica da linguagem devido à perspectiva interativa do enunciado.

Tendo em conta que a escrita é um processo, percebemos a necessidade da ação didática sobre a escrita seja trabalhada na perspectiva interativa e colaborativa. Assim a responsabilidade de construção textual deve ser algo partilhada, ou seja, é fundamental que os participantes, nesse processo, dialoguem entre si, com a finalidade de trocar experiências. Isso significa que o letramento acadêmico não pode ser deixado apenas na responsabilidade do docente. No entanto, os discentes também podem trabalhar numa perspectiva interativa entre si. Diante desse contexto, formulamos as questões e objetivos desta pesquisa na qual, vamos sintetizar os resultados obtidos.

No que refere à intervenção do estudante no resumo expandido de outro estudante. O resultado demonstrou que a intervenção do estudante leitor no resumo expandido ocorre de quatro maneiras: 1) por meio do olhar exotópico, o discente encontra uma inadequação no texto e a aponta, com a finalidade do estudante autor solucionar; 2) a partir da posição externa ao texto, o estudante detecta uma irregularidade indica para o autor do texto, também, age no lugar do autor para resolver essa irregularidade; 3) o estudante leitor, a partir de posição externa ao texto, observa um problema no texto e age para ensinar o estudante autor, com a finalidade deste possa resolver o problema; 4) o estudante leitor, a partir do olhar exotópico de fora, descreve um problema encontrado no texto com a finalidade de ensinar o estudante autor como ele deveria solucionar aquele problema, nem com isso, age no lugar do autor para resolver o problema do texto.

No que diz respeito ao olhar exotópico do estudante sobre seu texto após a intervenção de outro estudante, constatamos que, no processo da reescrita, o estudante autor vê seu texto de uma maneira mais ampliada, em comparação com o momento da escrita do texto. Também, o estudante autor vê sua própria limitação no processo da escrita do gênero discursivo. Outra questão que chamou nossa atenção, no processo da escrita interativa, o estudante autor observa a limitação do estudante leitor a partir da intervenção que o estudante leitor fez no seu texto, visto que, o estudante autor a partir do olhar exotópico, compreende-se que o estudante

leitor não tem experiência em relação à escrita acadêmica, com o intuito de lhe ajudar, para resolver problema do seu resumo expandido.

Ainda, percebemos que o estudante leitor reconhece que realmente o processo de revisão pelo outro é fundamental no processo da escrita. Outra questão, verificamos que o estudante leitor aprende sobre seu próprio resumo expandido no processo da revisão do texto do colega, ou seja, quando ele está lendo texto do outro é como ele também está lendo seu próprio texto.

Em relação à primeira versão e a versão final, a versão final teve melhor qualidade, em comparação com a primeira versão, embora os textos continuem a apresentar algumas inadequações. Esse resultado demonstra indícios de que se a escrita acadêmica for trabalhada na perspectiva interativa de linguagem e como processo, pode potencializar o letramento acadêmico dos estudantes, uma vez que, é fundamental a participação do outro no processo da escrita acadêmica.

Além disso, observamos que os estudantes guineenses possuem um perfil linguístico heterogêneo, a maioria tem conhecimento no mínimo de três línguas. Esse resultado dialoga com o contexto da diversidade linguística da Guiné-Bissau. Nesse sentido, a nosso ver, essa realidade multilíngue dos estudantes guineenses deve ser levada em consideração no processo do ensino da escrita acadêmica aos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional, pois se isso não for levado em conta, pode haver implicações pedagógicas no que diz respeito ao aprendizado da escrita acadêmica e do discurso acadêmico.

No que se refere à experiência dos estudantes guineenses com a escrita, constatamos que, realmente, os estudantes têm uma relação com a escrita desde Guiné-Bissau, ou seja, estudantes guineenses participantes nesta pesquisa envolvem com a prática de escrita desde o Ensino Básico, Guiné-Bissau. No entanto, a escrita é compreendida como produto, e não como processo, uma vez que, o aluno é solicitado apenas para escrever o gênero discursivo, sem o ensino e o aprendizado do gênero discursivo. Em outras palavras, os depoimentos dos estudantes demonstraram indício de falta de intervenção pedagógica sobre a escrita na escola.

Em relação às dificuldades na imersão na UNILAB. Os estudantes apontaram as dificuldades na escrita dos gêneros discursivos, dificuldades sobre a oralidade, sobretudo em relação à variedade do português brasileiro, ou melhor, dificuldade na compreensão das falas dos brasileiros, principalmente, dos professores, e por fim, dificuldades sobre as atividades solicitadas pelos professores.

A partir do que foi exposto, é necessário que a escrita acadêmica seja trabalhada em relação com a leitura, ou seja, antes o aluno envolver na prática de produção textual, é

fundamental que haja a leitura, a discussão e a análise do gênero discursivo que será escrito, para que ele possa conhecer e compreender o gênero de uma forma profunda. Essa questão pode ter impacto positiva na sua prática de escrita. Em outras palavras, é preciso que, antes da proposição de uma prática de escrita na universidade, haja uma intervenção didática sobre o gênero discursivo que deve ser escrito. Isso pode contribuir para o letramento acadêmico do aluno.

Agora, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, vamos fazer algumas sugestões. Na Guiné-Bissau, é fundamental que o ensino da Língua Portuguesa considere a situação dessa língua no país, levando em consideração os perfis sociolinguísticos dos estudantes guineenses. Também, é importante adotar uma abordagem interativa no processo do ensino da Língua Portuguesa, utilizando os gêneros discursivos autênticos, sobretudo os gêneros escritos no contexto guineense. Por exemplo, os provérbios, contos populares, os poemas, as músicas, os editoriais, artigos de opinião guineenses etc.

É fundamental que a oralidade seja trabalhada como uma prática, por exemplo, realizando roda de conversas, debates sobre diferentes temáticas que refletem sobre a sociedade guineense, porque na Guiné-Bissau, o estudante guineense não está no contexto da imersão da Língua Portuguesa. Nesse sentido, a sala de aula acaba sendo o principal local para praticar a língua.

Ainda, é necessário que haja o ensino dos gêneros discursivos e trabalhar a escrita como um processo, e não como um produto, ou melhor, trabalhar a escrita como uma simples tarefa que o aluno deve cumprir na escola. É relevante que a escrita seja compreendida como uma prática social que possa desencadear aprendizado do aluno. Também, é necessário que a leitura seja tomada como um objeto de ensino. Isso significa que, a leitura deve ser ensinada na escola e trabalhar a interpretação textual por além do literal, ou seja, ir por além da dimensão física do texto, é preciso que as informações implícitas sejam inferidas no processo da leitura e interpretação textual.

Outra questão: no contexto guineense, é urgente pensar as políticas linguísticas para a realidade linguística guineense. Por exemplo, a formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva do português como Língua Adicional, refletindo sobre o processo da elaboração de material didático da Língua Portuguesa para ensinar essa língua no contexto em que ela não é a língua predominante, como é o caso da Guiné-Bissau.

E, por fim, é preciso que a ficha de matrícula dos estudantes nas escolas guineenses investigue os perfis linguísticos dos estudantes, ou seja, investigue a realidade linguística dos discentes. Isto pode ajudar os professores no planejamento das aulas da Língua Portuguesa,

pois, vão conhecer a realidade linguística dos estudantes, antes de planejarem suas aulas para intervir nesse contexto da diversidade linguística.

Na UNILAB, é necessário que haja os cursos de acolhimento dos estudantes no que refere à imersão na leitura e na escrita acadêmica, antes de começar as aulas. As disciplinas que se preocupam com a leitura e a escrita, por exemplo, *Leitura e produção do texto*, não devem trabalhar a escrita na perspectiva universal, porque é preciso considerar as especificidades dos estudantes internacionais, sobretudo os estudantes falantes do Português como Língua Adicional. Ainda, é necessário que os professores procurem conhecer a realidade linguística dos estudantes falantes do português como Língua Adicional na referida disciplina, com finalidade de pensar em práticas docentes que possam atender às necessidades desses estudantes no que refere à leitura e a escrita acadêmica.

O Núcleo de línguas da UNILAB deve ampliar, ainda mais, suas ações, no que tange ao ensino da escrita acadêmica na perspectiva do Português como Língua Adicional, pois núcleo adota uma perspectiva do ensino da escrita mais próxima da realidade linguística dos estudantes falantes do Português como Língua Adicional. Nesse sentido, o núcleo tem um papel fundamental para contribuir no processo do letramento acadêmico no contexto da UNILAB. Também, é necessário que haja projeto específico, para desenvolver o letramento acadêmico dos estudantes da Língua Adicional no contexto da UNILAB, como Laboratório do letramento acadêmico, desenvolvido na Universidade de São Paulo (FERREIRA; LOUSADA, 2016). Isso pode contribuir para que os estudantes tenham oportunidade de desenvolver suas capacidades em relação à escrita e à leitura acadêmica.

No que refere às pesquisas futuras, no contexto guineense, é necessário que haja trabalhos que investiguem a escrita e a leitura no contexto escolar guineense, com a finalidade de compreender como essas temáticas são trabalhadas no contexto guineense, porque as pesquisas que falam sobre o ensino da Língua Portuguesa no contexto guineense abordam o ensino do português de uma forma geral, e não há trabalhos que se dediquem em compreender a leitura e a escrita neste contexto.

Também a escrita e a leitura podem ser investigadas nas universidades guineenses, uma vez que, desconheço, até o momento, trabalhos que preocupam com o letramento acadêmico no contexto guineense. Ainda, é necessário investigar as práticas e eventos de letramento que estão presentes na aula da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, o que pode contribuir para ter noção profunda sobre a perspectiva do letramento que é abordado no país e também entender o ensino da Língua Portuguesa de uma forma mais profunda. Também, as pesquisas que visam investigar a relação da diglossia entre a Língua Portuguesa e o Bissau-

guineense são fundamentais para entender a situação do português e do Bissau-guineense no contexto da diversidade linguística guineense.

No que diz respeito ao contexto da UNILAB, é fundamental que haja outros estudos sobre a imersão dos estudantes internacionais falantes do Português como Língua Adicional da UNILAB em relação à leitura e à escrita acadêmica como forma de compreender como foi o processo de inserção desses estudantes no processo do letramento acadêmico.

Também é fundamental investigar se as práticas docentes dos professores da disciplina *Leitura e produção do texto* da UNILAB atendem às necessidades dos estudantes falantes do português como Língua Adicional. Ainda, pode-se investigar a prática de escrita dos estudantes internacionais falantes do Português como Língua Adicional no processo da escrita dos gêneros acadêmicos como artigo acadêmico, projeto de pesquisa e monografia, que são gêneros solicitados normalmente como trabalho de conclusão do curso na UNILAB. Enfim, esperamos que haja muitas pesquisas no contexto da UNILAB, com o intuito de contribuir para a compreensão do desafio do ensino da escrita acadêmica nessa realidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. A. S. **A Produção Textual em L2 no contexto universitário**: possíveis contribuições do procedimento sequência didática. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Português como Língua Não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino. **Museu da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, dez. 2007. Disponível em <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ensino-como-lingua-nao-materna.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J.C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- ALMEIDA, J. L. O aplicativo whatsapp como ferramenta didática na Educação Científica do Colégio Estadual Antônio Figueiredo em Ibiassucê-BA. **Virtual Educa**, Salvador, BA, maio, 2018. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/ZLefiidiDk2WA0nZHEEjJpaw4gHe7nRslfRj2JUu.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2019.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2015, p. 95-112.
- ANDRIGHETTI, G. H.; SHOFFEN, J. R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em português como Língua Adicional. *In*: SHOFFEN, J. R (org.). **Português Como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre, RS: Bem Brasil, 2012, p. 17-44.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualiza**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. *In*: FILARDI, K. R et al (orgs.). **Transitando e Transpondo na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 40-63.
- ARRUDA, K. A.; NOGUEIRA, G. M. Tensões e disputas entre a língua crioula cabo-verdiana e a Língua Portuguesa desde a independência de Cabo Verde. **Relva**, Juara, MT, v. 6, n. 2, p. 139-159, dez. 2019.
- AZEVEDO, E. A. **A construção exotópica das imagens da nação brasileira pelo olhar estadunidense**: uma análise do pronunciamento de Barack Obama no Brasil em 2011. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Pontes, 2003. 230p.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 174p.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 330p.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. 254p.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018. 269p.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance III: o romance como gênero literário**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019. 139p.

BARBOSA, G. M.; BIZARRO, R. Educação para todos na Guiné-Bissau- que princípios metodológicos -didáticos para aula de Língua Portuguesa? **IscteiuL**, Lisboa, PT, 2011. Disponível

https://repositorio.iscteiuL.pt/bitstream/10071/2996/1/Barbosa_Bizarro_COOPEDUI_2.8.pdf. Acesso em: 10 nov.2019.

BARROS, M. G. **(Re)escrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BATISTA CÁ, V. J. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 4, p. 247-258, dez. 2012.

BRANCO, L. K. C. As línguas de Cabo Verde – o cabo-verdiano e o português: lugar onde joga o equívoco. **Google Scholar**, nov. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?user=U6T_6vsAAAAJ&hl=pt-BR. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaço a partir da América latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006, p. 17-54.

CÁ, I. N. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, 2019, n. 58.1, p. 389-421, abr. 2019.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2012.

CHADE, J. Sob a bandeira do patriotismo, Trump conduz mundo para “lei da selva” a maior democracia do mundo ainda tem algum respeito pelo direito internacional? **El Pais Brasil**, São Paulo, 10 nov. 2019. Política. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-07/sob-a-bandeira-do-patriotismo-trump-conduz-mundo-para-lei-da-selva.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CO, V. P. **Gêneros acadêmicos na aula de português como língua adicional: uma proposta didática para produção de resenha**. 2018. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Letras Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2018. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:djXNOSFcIHAIJ:www.repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1902/1/VAZ%2520PINTO%2520C%25C3%259> Acesso em: 10 jan. 2020.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. Resolução Complementar Consuni n.º 1, de julho de 2020. Regulamenta a criação do Núcleo de Línguas da Unilab. **Unilab**, Redenção, CE, 2020. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%c3%a7%c3%a3o-Complementar-1-2020.pdf>. Acesso em: 08/04/2021.

CONSELHOS DE MINISTROS DE CABO VERDE. Resolução nº 32, de 15 de Abril 2015. Dispõe sobre a estratégia de valorização da língua cabo-verdiana (crioulo de Cabo-Verde). **Boletim Oficial de Cabo Verde**, Governo de Cabo Verde, Praia, 2015, n. 25, p. 30-50.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. Brasília: **Papia**, 2010.

CREMONESE, L. E. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na Universidade**. 2014. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-63.

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

FARIA, G. C. **Invisibilidade do racismo no brasil: nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (PÓS LEI 10.639)**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Departamento de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

FEITOSA, C. F. J. “**Aqui tem racismo!**”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Campinas, Campinas, 2012.

FELICIANO, L. A. S. O Uso do whatsapp como ferramenta pedagógica. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEOGRAFOS*, 18., 2016, São Luís, MA. **Anais [...]** São Luís, MA: AGB, 2016. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

FERNANDES, J. O. **Planejamento para o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: uma análise da exotopia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERREIRA, L. L. Ensino de Português L2 e produção de material didático-pedagógico: Formação continuada de professores Xavante. *In: GIL, B. D.; AMADO, R. S (orgs.). Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. São Paulo, SP: Paulistana, 2012, p. 49-44.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. **Delta**, Florianópolis, PR, v. 69, n. 3, p. 125-140, dez. 2016.

FIAD, R. S. **Escrever é Reescrever**. Belo Horizonte, MG: Eale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**: Tubarão, Florianópolis, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, dez. 2013.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**: Tubarão, Florianópolis, SC, v. 6, n. 3, p. 413-446, dez. 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **A Importância Do Ato De Ler: Em Três Artigos Que Se Completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessárias à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, J. B.; CARREIRA, M. **Só se aprende a escrever, escrevendo, lendo e analisando**. Curitiba, PR: Governo do Estado, Secretária da Educação, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uepg_joanabecherfreitas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

FURTADO, R. N. M. **Análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da Avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GABARRON, L. R.; LANDA, L. H. O que é a pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006, p. 93-122.

GÂO, J. **Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, H. **A CPLP após a entrada da Guiné Equatorial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Internacionais) – Departamento de Ciências Sociais, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15277/1/helder_ferreira_gomes_diss_mestrado.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

GONÇALVES, L. E. Q. **Quem vê capa não vê coração: um olhar bakhtiniano sobre a construção de sentidos da imagem dos evangélicos em capas da revista veja**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_1027f13b7ab4097f3d81da9ef8f84dbd. Acesso em: 15 maio, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **SciELO**, nov. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a01v47n1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatísticas. **Terceiro recenseamento geral da população e habitação**. Bissau, GB, INEP, 2009. Disponível em http://www.stat-guineebissau.com/opestat/rgph1/caracteristicas_socio_cultural.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. Lei de Bases do Sistema Educativo, de maio de 2010. Dispõe sobre a organização do sistema de Ensino guineense. **Boletim Oficial da Guiné-Bissau**, Bissau, GB, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos, 10 de maio, 2010.

HONORATO, W. A. M.; REIS, R. S. F. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. *In*: SIMPÓSIO DE DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE, 4., 2014, Itajuba, SP. **Anais [...]** Itajuba, SP: Docplayer, 2014. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/6752700-Whatsapp-uma-nova-ferramenta-para-o-ensino.html>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KILNER, M.; FURTOSO, V. B. Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico. **UEL**, Maceió, AL, jan. 2016. Disponível em http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/KILLNER_Mariana_Me_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

KILNER, M.; JUNG, N. M. Letramento acadêmico em contexto de ensino de português como PLE/PLA: uma análise da unidade didática Artigo Acadêmico. **Belt**, Porto Alegre, RS, Jun. 2019. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/33235/18151>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2015.

LANGA, E. N. B. África: antecedentes históricos da OUA. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, CE, v. 16, n. 31, p. 189-218, 2020.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Konesu; Adriana Fischer. **Filologia Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, dez. 2014.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, RS: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Google Scholar**, set. 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

MADEIRA, J. P. A língua cabo-verdiana como elemento da identidade. **Revista de Letras**, Praia, Cabo Verde, v. 10, n. 12, p. 77-85, 2013.

MAGALHÃES JUNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristóvão Tezza. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17-31.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 2, p. 363-386, jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829613005.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARTINS, C. S.; ARAÚJO, N. M. S. A Prática de Revisão Orientada de Dissertações de Mestrado: As Sugestões do Revisor-Leitor, as Estratégias do Revisor-Autor. **Signum**: Estudos da linguagem, Londrina, PR, v. 5, n. 15/2, p. 257-287, dez. 2012.

MENDES, E. **Diálogos internacionais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENEGASSI, R. J.; LIMA, N. E. A Contrapalavra em Processos de Revisão e de Reescrita. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, PR, v. 21, n. 3, p. 308-327, dez. 2018.

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 73-79, maio, 2005. Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/4063/m34424.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, L. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 50-74.

MOITA LOPES, L. P. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, C. R.; ROCA, P (orgs.). **Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

MORAIS, E. F. C. L. **Revisão textual e ensino de escrita: a exotopia e a responsividade na refacção de redações escolares**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MORELO, B. **Leitura e escrita na Universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para ação de permanência no campo das linguagens**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

NAMONE, D. **A Luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a Independência. **Mandinga**, Redenção, CE, v. 1, n. 1, p.39-57, jan. 2017.

NGUNGA, A; N.; BAVO, N. Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. **Centro de Estudos Africanos**, Maputo, MZ, v.3, n.4, p. 30-20, jun. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11734225-Armindo-ngunga-nazia-n-bavo-praticas-linguisticas>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NININ, M. O. G. Escrita acadêmica e Gramática sistêmico Funcional: perspectivas para o Ensino. **Trab. ling. aplic**, Campinas, SP, v. 10, n. 54, p. 593-619, dez. 2015.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **SciELO**, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, G. M. O Sistema de Normas e a Evolução Demolinguística da Língua Portuguesa. In: ALVARES, M. L. O.; GONÇALVES, L (orgs.). **O Mundo do português e o português no Mundo afora**: especificidade, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 45-70.

OLIVEIRA, G. M. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Pontes, 2013, p. 53-77.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2019.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

PINTO, A. A.; CARVALHO, G. L. **Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau**: uma análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classes/série. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Letras Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1615/1/ARIANA%20D%20ALMEIDA%20PINTO%20TCC.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

POSSATI, J. F. **A reescrita dialógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RAMOSE, M. B. A Filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma Filosofia. Tradução de Arnaldo Vasconcellos. **Filosofia africana**, dez. 1999. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

ROCHA, K. J. J. **Escrita em contexto acadêmico**: um estudo sobre processo de revisão na produção textual. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ROSA, A. C. B. S. **Ensino Bilíngue em Cabo Verde**: desafios e práticas educativas. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Letras Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-

Brasileira, Redenção, CE, 2017. Disponível em:
http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/602/1/2017_art_acbsrosa.pdf.
 Acesso em: 05 jan. 2021.

ROSA, M. C. **Escrita acadêmica: primeiros passos**. Rio de Janeiro: M. C. A. P. 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SALLES, H. M. P. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-bras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SAMPEDRO, J. Não curem a homossexualidade comportamento homossexuais já foram demonstrados em 1.500 espécies animais, abrangendo toda a distribuição geográfico e taxonômica. **El Pais Brasil**, São Paulo, 10 nov. 2019. Direito humanos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/20/opinion/1574268953_725928.html. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, G. S. **O sujeito entrelínguas: um caso de funcionamento semântico-sintático em produções escritas de estudantes hipanofalantes de PLE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SANTOS, L. G.; BAUMVOL, L. K. Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português Como língua Adicional. *In*: SHOFFEN, J. R (org.) **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre, RS: Bem Brasil, 2012, p. 45-70.

SARAIVA, L. A. F. O que e quem não é Ubuntu: crítica ao “eu” dentro da filosofia Ubuntu. **Problemata**, João Pessoa, PB, v. 10. n. 2, p. 93-110, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo; Izidoro Beinkstein. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCANTAMBURLO, L. **Dicionário do Guineense Vol. II**. Bissau, GB: Fundação para o Apoio e Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós, 2002.

SELLAN, A. R. B. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português Brasileiro. *In*: GIL, B. D; AMADO, R.S (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, p. 27-32.

SIDI, W. A. **Avaliação em escrita no ensino on-line português como língua adicional: do LMS à rede social**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILA, A. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Palhas, 2006.

SILVA, I. P; ROCHA, F. B. Implicações do uso do whatsapp na educação. **Edapeci**, São Cristóvão, SE, v. 17. n. 2, p. 161-174, maio, 2017.

SILVA, L. M. N. **Desigualdade racial no Brasil**: a reiteração do racismo estrutural na sociedade brasileira. 2020. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharel em Serviço Social), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **RBLA**, Belo Horizonte, MG, v. 13, n.1, p. 171-195, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829648010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, M. P.; GUIZZO, A. R. O gênero abstract: questões de compreensão e produção textual. *In*: FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS, 28., Foz do Iguaçu, PR, 2017. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: Unila, 2017. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3319/FALE_127-130.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2020.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 11-36.

SOUSA, J. H. X. **Letramento acadêmico**: estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de letras da universidade estadual do Ceará. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2018.

SOUZA, K. A. M. **O trabalho do professor de português língua estrangeira**: o agir no discurso. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

STEIN, J. Q. “**Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha**”: por uma problematização enunciativa Benvenistiana para o Ensino de Escrita. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 239p.

TEIXEIRA, M. A produção textual em livros didáticos de português língua estrangeira/ português língua segunda. *In*: GIL, B. D; AMADO, R. S (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 55-61.

UETI, L. S. O gênero carta de pedido de conselhos nos LDs de PFOL. *In*: GIL, B. D.; AMADO, R. S (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, p. 13-20.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. 273p.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018. 361p.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

YAMANAKA, J. H. C. **Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

APÊNDICE A- PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO

1 EMENTA

O presente curso de escrita acadêmica, especificamente com falantes do Português como Língua Adicional (PLA), parte do pressuposto que a escrita deve ser trabalhada tomando como base a leitura. Neste sentido, trabalhará a leitura e a escrita acadêmica na perspectiva do Português como Língua Adicional (PLA), o planejamento da escrita, a análise crítica do gênero, experiências dos participantes em relação à escrita, o fichamento e o resumo como mecanismos de estratégias de leitura, a revisão e a reescrita, a importância da escrita acadêmica para o letramento acadêmico, a oralidade e a escrita e normas de ABNT.

2 OBJETIVO GERAL:

- Proporcionar aos estudantes guineenses uma reflexão crítica sobre a escrita acadêmica como processo com intuito de promover discussão sobre o letramento acadêmico.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Trabalhar o planejamento da escrita
- Conhecer o gênero textual : resumo expandido
- Trabalhar normas de ABNT e discussão sobre o plágio
- Orientar apresentação do resumo expandido dos alunos
- Discutir relação entre a leitura e a escrita
- Discutir o letramento acadêmico
- Refletir sobre a importância de participação dos estudantes em eventos acadêmicos
- Refletir sobre a relação entre a escrita e a oralidade
- Trabalhar o fichamento e o resumo como mecanismos de estratégias de leitura

4 JUSTIFICATIVA

A Guiné-Bissau é um país com a realidade multilíngue, multicultural e multiétnica. Em outras palavras, o país agrupa muitas etnias, no qual cada etnia tem sua própria língua. Além dessas línguas étnicas, no ambiente linguístico guineense, também é falada a língua Bissau-guineense (crioulo) considerada como a língua nacional, bem como um idioma que impulsiona a construção da unidade nacional (COUTO; EMBALO, 2010). Nesse cenário

multilíngue, a Língua Portuguesa detém o estatuto de língua oficial no país, ou seja, é o idioma da instrução escolar e dos documentos oficiais. No entanto, é uma língua circunscrita apenas aos espaços de ensino, isto é, nas escolas e nas universidades, no cotidiano guineense é uma língua praticamente desconhecida. Além disso, é falada por acerca de 13% da população como segunda ou às vezes como terceira língua, pois maioria dos guineenses já falava a língua Bissau-guineense e mais uma língua étnica e só entra em contato com português na escola (COUTO; EMBALO, 2010). Neste sentido, o pouco domínio nessa língua pode causar os prejuízos aos cidadãos guineenses, sobretudo, àqueles que pretendem seguir a carreira acadêmica.

Por outro lado, como é sabido, a universidade não é um espaço no qual o aluno deve ser circunscrito somente a realização das provas ou restringir apenas ambiente da sala de aula. No entanto, é preciso incentivar as práticas de produção textual acadêmicas, para que os alunos possam ter possibilidades de interagir com outros membros mais experientes da Universidade, nos eventos acadêmicos, como maneira de conseguir ter crescimento sólido no cenário acadêmico, bem como adquirir experiências necessárias para uma boa atuação profissional. Neste sentido, a universidade deve buscar os mecanismos que possam contribuir para que os alunos consigam ter competências e habilidades de produzir, com sucesso, os gêneros acadêmicos. Também a escrita acadêmica deve levar em consideração a realidade dos estudantes, isto é, considerar seus perfis linguísticos e trabalhar a escrita como processo, mostrando os alunos que a escrita é uma tarefa que deve ser planejada antes, depois a escrita, a revisão e a reescrita até chegar à versão final do texto (PASSARELLI, 2004; GARCEZ, 2010). Na próxima seção, resenhamos os autores que vão nos servir de base para trabalhar a escrita como processo na perspectiva de Português como Língua Adicional (PLA).

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente projeto de curso de escrita acadêmica na perspectiva de Português como Língua Adicional (PLA), tendo como público alvo os estudantes guineenses da Unilab, parte de ensino da escrita que leva em consideração à realidade dos falantes, baseando em Schoffeen e Andrighetti (2012), Mendes (2012), Sellan (2012), Ferreira (2012). Essas autoras defendem que o ensino do português para nativos de outras línguas não pode limitar apenas as estruturas gramaticais, mas é preciso dialogar com os elementos linguísticos e culturais, isto é, entendem que a língua é um fenômeno que vai além da gramática normativa/tradicional. Por isso, o seu ensino tem que ser mais abrangente. Também assumem a escrita como processo, isto é, o foco

não deve residir apenas no produto, mas deve seguir um percurso até chegar ao produto final ((PASSARELLI, 2004; GARCEZ, 2010, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Schoffeen e Andrighetti (2012) defendem o ensino indissociado entre a língua e a cultura, ou seja, no processo de ensino de uma Língua Adicional, a língua e a cultura devem ser ensinadas juntas... “as ações desempenhadas pelos participantes em uma dada interação não estão relacionadas apenas ao plano de escolhas lexicais e de estruturas linguísticas, mas também a padrões culturais que organizam os discursos compartilhados em uma determinada comunidade de fala” (p. 18). Aqui, percebe que elas compreendem que a língua é mais que os elementos formais e lexicais. Assim, a nosso ver, o ensino da escrita deve a partir do contexto dos estudantes e buscar contribuir em ajudar os discentes na resolução dos seus problemas em relação à escrita acadêmica.

Por sua vez, Mendes (2012, p. 362), seguindo esta mesma perspectiva, afirmou que o processo de ensino e aprendizado de uma língua deve ser trabalhado em dois aspectos: “língua-cultura-alvo em relação às línguas culturas que estão ali em interação e vice-versa” isso significa no ponto de vista da autora tanto os professores como os alunos que estão no processo de aprendizado devem compartilhar outros conhecimentos além dos linguísticos na sala de aula, por exemplo, conhecimentos das suas culturas. Autora afirma que trabalhar o ensino da língua nessa perspectiva pode contribuir para o aprendizado dos alunos, também facilitar o trabalho do docente. Também, Sellan (2012) segue a linha de ensino de língua e cultura:

Partimos do princípio que o ensino-aprendizagem de uma nova língua não pode estar circunscrito apenas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema da língua alvo, mas deve focalizar outros conhecimentos relacionados também à aquisição da oralidade e escrita, aos atos de fala, às condições de produção discursiva, à organização textual, aos usos de argumentos, à seleção e emprego lexicais e às visões sócio-histórico-culturais. (SELLAN, 2012, p. 28).

É interessante observar a partir desta citação, que a autora propôs outras dimensões para ensino de uma língua, visto que, para ela, ensinar uma língua é muito mais que ensinar o seu sistema linguístico, no entanto, deve-se trabalhar também no sentido de fazer com que os alunos adquiram a oralidade e a escrita, organização das falas, e também trabalhar para que eles tenham domínio de organizar seus discursos e seus textos, bem como ensiná-los como construir seus argumentos com intuito de defender suas ideias, sem esquecer-se de seleção e de usos das itens lexicais, tudo isso situado dentro de processo sócio-histórico-culturais. Ferreira (2012) traz esta reflexão sobre elaboração dos materiais didáticos para ensino da Língua Portuguesa no contexto do idioma estrangeira e segunda:

...julgamos essencial que os manuais escolares de português língua estrangeira/português língua segunda – PLE/PL2 - sejam alvo de avaliação, de modo a potenciarem o desenvolvimento de competências de oralidade, de leitura, de escrita e de conhecimento explícito da língua, promovendo a articulação e integração desses mesmos alunos nos *curricula* nacionais (FERREIRA, 2012, p. 55).

Observa-se que objetivo do ensino deve ser voltado para que o aluno consiga desenvolver sua capacidade na oralidade, na leitura e na escrita. Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais/discursivos, na universidade, é um dos caminhos que possam levar aos discentes atingirem essas competências linguísticas e culturais, ou seja, ser influente na leitura e na escrita. Também, é relevante ressaltar a importância de utilização dos textos reais no processo do ensino de uma Língua Adicional (MENDES, 2012; SELLAN, 2012; SCHOFFEEN; ANDRIGHETTI, 2012)

Conforme Bakhtin (2003, p. 280), a comunicação verbal só se realiza por meio dos gêneros textuais “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos duma ou doutra esfera da atividade humana”. Pode-se afirmar que ensinar a escrita acadêmica a partir dos gêneros textuais acadêmicos pode contribuir para que os alunos possam integrar plenamente no ambiente acadêmico, uma vez que, os gêneros acadêmicos mediam a interação nesse cenário. Ainda com base em Bakhtin (2003), durante o curso, adotaremos a perspectiva interativa de linguagem. Essa concepção de linguagem entende a língua como um fenômeno situado, histórico, ideológico, ainda a língua não serve apenas para expressar nosso pensamento ou um simples instrumento utilizado para transmitir uma determinada informação. Também nessa concepção, a língua é heterogênea e possui os sujeitos reais.

Já em relação à escrita como processo, Passarelli (2004) propôs quatro etapas para trabalhar a escrita: *planejamento da escrita*, momento que serve para geração de ideias, *tradução de ideias em palavras*. Nessa etapa deve ser escrita a primeira versão do texto, a partir do que foi planejado. A terceira etapa, a revisão, é momento de reformulação de texto, isto, o autor do texto deve observar as propriedades formais e conteúdo, se estão em conformidade com aquilo que deseja alcançar. E por fim, quarta etapa, a editoração, ocupa-se em cuidar da versão final do texto, por exemplo, a versão que deve ser entregue pelo docente, por exemplo, ou para ser publicada. Schneuwly e Dolz (2004) defendem o ensino da escrita como processo, autores propõem também quatro etapas para ensinar a escrita: *a apresentação do projeto, a produção inicial, os módulos e a produção final*.

A primeira etapa é o momento em que o docente deve apresentar a proposta do curso, isto é, qual é atividade que deve ser realizada; na segunda, o aluno deve produzir a primeira versão do texto, baseando no seu conhecimento prévio com intuito de mensurar o que ele já sabe sobre o gênero, na terceira etapa a partir da produção inicial, o docente deve elaborar as atividades que possam elevar ao aluno a suprimir suas limitações, detectadas na produção inicial, em relação ao gênero textual; e, por fim, na quarta etapa deve ser feita a produção final, essa será versão que deve ser entregue e avaliada pelo docente, também se for necessário deve fazer avaliação em grupo. Por sua vez, Garcez (2010) também trabalha a escrita como processo, defendendo que a colaboração a partir da interação entre os alunos é fundamental no processo de escrita. Por meio da autora, percebe-se que a escrita não deve ser trabalhada de maneira solitária, porque é necessário que haja a interação durante o processo da escrita.

6 METODOLOGIA

Como já foi mencionado na justificativa e na fundamentação teórica, o curso da escrita acadêmica perspectiva de Português como Língua Adicional (PLA) será realizado sob pressuposto da escrita como processo. Neste sentido, baseando-se na metodologia expositivo-dialogada, assumindo perspectiva interativa de linguagem com intuito de criar interação entre os participantes e utilizando os textos autênticos para mediar as discussões na sala de aula, tendo como objetivo principal a produção do resumo expandido. Assim sendo, será feita leitura e análise crítica dos textos e a discussão sobre propósito comunicativo do gênero textual. Ainda, serão realizados dois grupos focais, visando discutir sobre as experiências dos participantes em relação à escrita de modo geral e, especificamente, sobre a escrita acadêmica.

7 AVALIAÇÃO

A partir da natureza do curso, entendemos que avaliação deve ser realizada com fim de levar ao aluno a refletir e fazer autocrítica sobre o conteúdo estudado. Neste sentido, a avaliação será contínua e coletiva, isto é, ela será feita por todos os participantes do curso, inclusive o pesquisador.

8 CONTEÚDO DO CURSO

- Planejamento do texto
- Escrita

- Revisão
- Reescrita
- Letramento acadêmico
- Análise do resumo expandido
- Relação da escrita e a leitura
- Relação da oralidade e a reescrita
- Plágio na universidade
- As normas de ABNT
- Experiências sobre a escrita
- O fichamento e o resumo como mecanismos das estratégias de leitura

9 REFERÊNCIAS:

ANDRIGHETTI, G. H.; SHOFFEN, J. R. Português como Língua Adicional para prática docente. *In*: SHOFFEN, J. R. et al. **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre, RS: Bem Brasil, 2012, p. 17-44.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. *In*. Maria Emsantina Galvão G. Pereira 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, L. L. Ensino de português l2 e produção de material didático-pedagógico: formação continuada de professores xavante. *In*: GIL, B. D.; AMADO, R. S (Orgs). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo, SP: Paulistana, 2012, p. 49-44.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília, DF: Editora da UNB, 2010.

MENDES, E. **Diálogos internacionais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PASSARELLI, G. L. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo; Gláris Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 239p.

SELLAN, A. R. B. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português Brasileiro. *In*: GIL, B. D.; AMADO, R. S (Orgs). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo, SP: Paulistana, 2012, p. 27-32.

APÊNDICE B - TEMPLATE DO RESUMO EXPANDIDO

Vaz Pinto Có (Posla-Uece)

RESUMO. O presente metaresumo visa orientar a produção do resumo expandido durante ação de extensão Português como Língua Adicional: curso de leitura e de escrita acadêmica. O resumo expandido será estruturado em seguintes seções: **Resumo, Introdução, metodologia, resultados e discussão, conclusões e referências**. O resumo expandido deve ter no mínimo quatro páginas e no máximo seis páginas contando com as referências.

Palavras-chave: Primeira. Segunda. Terceira. Quarta. Quinta.

1 INTRODUÇÃO

O resumo expandido deve ser escrito em norma culta da Língua Portuguesa. O texto deve apresentar seguintes margens: superior, inferior, esquerda e direita de 2,5 cm. A fonte principal deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre as linhas. As páginas não devem ser numeradas.

2 METODOLOGIA

A primeira folha deve ter, na parte superior o título do trabalho, o título, que deve ser centralizado, em negrito, fonte Times New Roman, tamanho de 14, em caixa alta e tendo no máximo 20 palavras. O nome do/a autor/a deve ser justificado à direita acompanhado com a sigla da instituição do/a autor/a entre parênteses. Após esses dados, virá o resumo simples ou resumo acadêmico em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas simples, tendo no mínimo 100 e no máximo 200 palavras. A palavra **RESUMO** deve ser escrita em letra maiúscula, em negrito e deve preceder o texto. No final do resumo simples o/a autor/a deve indicar no mínimo 03 (três) e no máximo 05 (cinco) palavras-chave, separadas por ponto, fonte Times New Roman, tamanho 11, espaçamento entre linhas simples. Em seguida, o/a autor/a deve iniciar outras seções do resumo expandido começando na introdução.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os títulos das seções (INTRODUÇÃO, METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO, CONCLUSÕES e REFERÊNCIAS) devem ser numerados, alinhados à

esquerda, escritos em letra maiúscula, negrito, fonte Times New Roman, tamanho de 12. A numeração da seção é obrigatória. Os parágrafos de cada seção devem ser recuados em 1,5cm.

4 CONCLUSÕES

Nas figuras, tabelas e quadros, evite o uso dos fundos coloridos ou sombreados, linhas mais densas, linhas duplas e molduras desnecessárias. Ao relatar dados empíricos, use apenas dígitos decimais que garantam sua precisão e reprodutibilidade. A legenda da figura deve ser colocada abaixo da figura e a legenda da tabela e do quadro deve ser colocada antes da tabela e do quadro. A fonte usada nas figuras, tabelas e quadro deve ser Times New Roman, negrito, tamanho de 10 pontos. As legendas de figuras, tabelas e quadros, independentemente do número de linhas, devem ser centralizadas.



Figura 01- Exemplo da figura de linguagem: comparação.

Fonte: Toda matéria.

Tabela 03 - Frequência de aceitabilidade: sexo masculino 01

Apagamento do pronome reflexivo	Sim	Talvez	Não
1.Reflexivo	9(100%)	0(0%)	0(%)
2.Apagamento	3(33,33%)	6(66,66%)	0(0%)

Fonte: Có (No prelo).

5 REFERÊNCIAS

As referências deverão ser apresentadas de acordo com a Norma ABNT

APÊNDICE C - ATIVIDADE DE CITAÇÃO

- Leia atentamente e, em seguida, responda às perguntas que constam nesta atividade:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN 2009, p. 117).

1. Essa citação está inadequada de acordo com as normas da ABNT, revisa a citação de acordo com as norma da ABNT.

“Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém{...}” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

2. Essa citação está conforme norma de ABNT? Caso responda sim, justifique sua resposta. Caso não, também justifique sua resposta.

De acordo com Bakhtin (2009), “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”.

3. Essa citação, de acordo com as normas da ABNT, está incompleta. Diga o elemento que está faltando na citação, em seguida, diga porquê?

De acordo com BAKHTIN (2009, p. 117), “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”.

4. Essa citação, de acordo com norma da ABNT, está inadequada. Bote a citação de acordo com as normas da ABNT.

De acordo com Bakhtin (2009a 2009b, p. 117-118), o subjetivismo individualista, a segunda orientação do pensamento linguístico está relacionado com o movimento literário Romantismo. Os autores acrescentam que o Romantismo nasceu a partir de uma revoltada contra a palavra estrangeira e sua influência em relação à construção do pensamento.

5. Essa citação, de acordo com a ABNT, está inadequada, pois pode dificultar a leitura do leitor. Neste sentido, resolva sua inadequação para que o leitor não tenha dificuldade na leitura.

APÊNDICE D - ATIVIDADE SOBRE AS NORMAS DE REFERÊNCIAS

1. Reescreva esta referência de acordo com as normas da ABNT.

CEREJA, William Roberto; MAGALHAES, Thereza Cochar. Português Linguagens. 9º ed. 2015. São Paulo: Saraiva.

2. Na base destes elementos faça a referência do livro “Aula de português: encontro e interação”.

Irané Antunes- autora. Aula de português: encontro e interação- título e subtítulo do livro. São Paulo- local da publicação do livro. 8ª ed- número de edição. 2003- ano da publicação da obra. Parábola- editora.

Referência de um livro traduzido

Isabel Solé- Autora do livro. Estratégias de leitura- título do livro. Cláudia Schilling-tradutora do livro. 1998- ano da publicação da obra. Porto Alegre- local da publicação. Artmed- editora.

3. Na base desses elementos faça a referência de acordo com as normas da ABNT.

Referência do capítulo de um livro organizado

Vera Aparecida Lucas de Freitas- autor do capítulo, mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora- título do capítulo, Stella Maris Bortoni-Ricardo- organizadora do livro, leitura e mediação pedagógica- título do livro, São Paulo- local da publicação, 2012- ano da publicação, Parábola- editora.

4. Na base desses elementos, faça a referência de acordo com as normas da ABNT.

Referência de artigo retirado em uma revista científica

Letras de Hoje- nome da revista, Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Novais- nomes das autoras. Leitura: um processo cada vez mais complexo- título e subtítulo- Porto Alegre, p. 35-42- intervalo da página na revista- v. 45- volume, n. 3- número, set, 2010- mês e ano da publicação da revista.

5. Faça referência desse artigo retirado na revista letras de hoje, de acordo com as normas da ABNT.

Referência da dissertação de mestrado

Adriana Aparecida Souza Aguiar- autora, A Produção Textual em L2 no contexto universitário: possíveis contribuição do procedimento sequência didática- título e subtítulo, Dissertação- gênero textual escrito, mestrado em Estudos Linguísticos, área em que autora fez mestrado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais- faculdade e universidade na qual autora cursou mestrado, Belo Horizonte- cidade, 2009- ano.

6. Faça esta referência da dissertação de mestrado de acordo com as normas da ABNT.

Referência da tese de doutorado

Raimundo Nonato Moreira Furtado. Linguística Aplicada- área em que autor fez doutorado, Análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva- título da tese, 2018- ano, tese- gênero textual escrito, programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, programa em que autor fez doutorado, Universidade Estadual do Ceará- universidade, Fortaleza- cidade.

6. Faça essa referência dessa tese de doutorado de acordo com as normas da ABNT.

APÊNDICE E - A UNIDADE DIDÁTICA RESUMO EXPANDIDO

Esta Unidade Didática Resumo Expandido foi elaborada para o ensino da escrita acadêmica na perspectiva de língua Adicional, tendo como os participantes os estudantes guineenses da Unilab. Nossa unidade foi pensada a partir do roteiro elaborado, por Kilner e Furtoso (2015), para o ensino da escrita acadêmica para os falantes não nativos da Língua Portuguesa. É fundamentada na teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003, 2016; VOLOCHINOV, 2018).

O roteiro dessas autoras está composto em quatro unidades: o resumo acadêmico, a resenha, a comunicação oral e o artigo acadêmico. Fizemos adaptação nesta última unidade didática para a elaboração da nossa unidade didática, isto é, a unidade didática para a produção do resumo expandido. Vale ressaltar que, o resumo expandido tem muita proximidade com o artigo acadêmico, o primeiro pode ser considerado como mini artigo. Também para a elaboração da nossa unidade didática, fizemos a leitura de alguns resumos expandidos publicados nos anais da semana Universitária da Unilab de 2019.

A Unidade Didática para a escrita do resumo expandido está composta em cinco partes: o aquecimento inicial, o conhecendo gênero discursivo resumo expandindo, a escrita do gênero resumo expandindo, a revisão do resumo expandido e a avaliação do resumo expandido.

Na primeira parte, **o aquecimento inicial**, o aluno deve compreender a situação da produção do gênero discursivo resumo expandindo, sua circulação e sua relevância. Na segunda parte, **conhecendo gênero discursivo resumo expandido**, será analisado o resumo expandindo, a estrutura do gênero, as questões micro-textuais e as questões macro-textuais. Também nesta parte, o aluno terá a oportunidade de planejar o texto, antes da escrita da primeira versão.

Na terceira parte, **a escrita do resumo expandindo**, o aluno deveria escrever a primeira versão inicial do texto. Na quarta parte, **a revisão do resumo expandido**, será feita a correção da primeira versão do texto escrito. Esse processo foi feito em pares, ou seja, os alunos revisaram seus textos entre si e, por conseqüentemente, a reescrita. Por fim, na quinta e última parte, **denominada da avaliação**, foi feita a avaliação coletiva de um exemplar de um resumo expandido selecionado para este fim. Agora, vamos descrever as ações didáticas de cada parte da Unidade didática para a escrita do resumo expandido:

O AQUECIMENTO INICIAL

- 1) Já escreveu um resumo expandido? Em caso afirmativo, fale um pouco do seu processo da escrita
- 2) Qual é o propósito de escrita do resumo expandido?
 - a) Apresentar em um evento acadêmico, a fim de compartilhar resultados de uma pesquisa já realizada
 - b) Publicar em uma revista científica?
- 3 Quais são os potenciais leitores do resumo expandido:
 - a) Os membros da comissão organizadora de um evento em que o resumo será submetido?
 - b) A comunidade acadêmica de uma forma geral?

CONHECENDO O RESUMO EXPANDIDO

Na sua opinião, quais informações devem ser levada(s) em considerações antes da escrita do resumo expandido? Marque mais de uma, se achar necessário:

1. Definir o objetivo da escrita do resumo expandido
2. Definir o tema de uma forma geral sobre a escrita do gênero discursivo resumo expandido
3. Conhecer as normas do evento em que visa submeter o resumo expandido para a apresentação
4. Conhecer a estrutura e a extensão do resumo expandido estipulado pela comissão organizadora do evento
5. Ter realizado uma pesquisa sobre um determinado tema e ter corpus para a análise
6. Ter feito uma pesquisa com os resultados obtidos

Antes da escrita do resumo expandido, é fundamental que faça a leitura de outros resumos expandidos, escritos, apresentados em um evento acadêmico e publicados nos anais de um evento acadêmico. Isso pode ser fundamental para que você conheça o gênero discursivo resumo expandido. Neste sentido, faça a leitura do resumo expandido *Práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico*. Essa leitura é para você entrar em contato com o resumo expandido. Após a leitura agora, vamos conhecer as partes que compõem o gênero discursivo resumo expandido. Começaremos pelo resumo acadêmico.

O resumo acadêmico

O resumo acadêmico, também chamado de resumo científico ou resumo simples, é também uma das partes do resumo expandido. Esse resumo é composto por cinco partes: **a**

introdução, o objetivo, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a conclusão.

Leia o resumo acadêmico do resumo expandido *práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico*. Em seguida, responda às seguintes questões:

1. O autor apresentou seu objetivo do trabalho?
2. O autor fez a contextualização ou a introdução da pesquisa?
3. Apresentou a metodologia de uma forma clara?
4. A fundamentação teórica foi a apresentada no trabalho?
5. Os resultados foram apresentados de uma forma clara?
6. A conclusão foi feita no trabalho?
7. Você acha que é obrigatório que o resumo tenha seis partes que compõem esse gênero discursivo?

1. Leia atentamente o resumo acadêmico abaixo, em seguida:

- a) Sublinhe cada parte do resumo acadêmico;
- b) Identifique as características linguísticas que indicam cada parte do resumo expandido
- c) Fale da importância das características linguísticas que lhe ajudaram a detectar cada parte do resumo acadêmico para a construção do texto e para a compreensão da proposta do estudo

Resumo: O ensino da leitura na escola não deve resumir somente a compreensão literal, isto é, trabalhar só com explícito, aquilo que o texto representa fielmente. É necessário que o trabalho pedagógico da leitura ultrapasse este ponto, porque é de suma importância trabalhar com os três níveis de compreensão leitora, o literal, e inferencial e o crítico. Por isso o presente trabalho tem como objetivo analisar o ensino da leitura no livro didático: *Português Linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental utilizado em uma escola pública municipal de Redenção-CE, em que foram analisadas as atividades de leitura apresentadas no compêndio. Neste trabalho, a leitura é entendida como algo interativo, ou seja, há uma interação na construção dos possíveis sentidos do texto negociados no momento de interação entre o leitor e o texto, fugindo de uma perspectiva tradicional de que o sentido está apenas na materialidade do texto. Para empreender esta análise, fundamenta-se na abordagem dos PCN (2000), Oliveira (2010), Solé (1998), Antunes (2003). Percebeu-se que o livro em foco aborda a leitura para além do literal, ou seja, busca desenvolver as construções de inferências por meio de pistas textuais, e uma leitura crítica e reflexiva, abrindo o universo do leitor para a construção de sentidos. Por essa razão, o docente tem um papel importante de mediar essa leitura, porque sem uma mediação adequada o objetivo proposto pelo material não será alcançado (CÓ, no prelo).

A introdução do resumo expandido

A partir do seu conhecimento prévio por meio da leitura do resumo *Práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico*, podemos dizer que a etapa da introdução do resumo expandido pode apresentar seguintes passos:

1. Falar da relevância do estudo
2. Justificar a razão da escolha do tema
3. Apresentar o objetivo do estudo
4. Contextualizar o objeto de estudo
5. A apresentar a fundamentação teórica

Agora leia com cuidado a seção da introdução do resumo expandido “Práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”, em seguida responda seguintes questões:

1. O autor apresentou o tema do estudo
2. Contextualizou o tema do estudo
3. Apresentou o objetivo geral do estudo
4. Mencionou a relevância da pesquisa
5. Anunciou o fundamento teórico que fundamenta a pesquisa

A metodologia

A partir do seu conhecimento prévio através da leitura do resumo expandido “Práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”, podemos dizer que a etapa da metodologia do resumo expandido pode apresentar seguintes passos:

1. Caracterizar a pesquisa quanto à abordagem, quanto ao método e quanto aos objetivos
2. Apresentar os sujeitos participantes da pesquisa
3. Apresentar corpus da análise
4. Apresentar o contexto da pesquisa
5. Descrever o procedimento de pesquisa
6. Descrever o procedimento da análise

Agora, leia atentamente a seção da metodologia do resumo expandido, “práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”. Em seguida, responda às seguintes questões:

1. O autor apresentou os participantes da pesquisa?

2. O autor apresentou algum tipo de abordagem da sua pesquisa?
3. O autor apresentou algum tipo de método de pesquisa?
4. O autor apresentou corpus que foi utilizado para a análise?
5. O autor descreveu os procedimentos para a realização da pesquisa?
6. Os procedimentos da pesquisa dialogam com os objetivos estabelecidos na pesquisa?
7. O autor descreveu os procedimentos para a análise dos corpus?

Os resultados e a discussão

A partir do seu conhecimento prévio a partir da leitura do resumo expandido, “práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”, podemos dizer que a seção de Resultados e discussão, do resumo expandido, pode conter seguintes passos:

1. *Retomada de informações metodológicas*
2. *Exposição dos resultados*
3. *Explicação das conclusões*
4. *Avaliação da descoberta do resultado*
5. *Contraste da descoberta com os teóricos*
6. *Generalização*
7. *Resumo*
8. *Conclusão*

Kilner & Furtoso (2016)

Agora, leia atentamente a seção de resultados e a discussão do resumo expandindo, “práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”, e em seguida responda às seguintes questões:

1. O autor do resumo apresentou os resultados da pesquisa?
2. Quais são as estratégias que o autor utilizou para apresentar os resultados?
3. A discussão dos resultados da pesquisa está coerente com os objetivos estabelecidos no trabalho?
4. O autor apoiou em outros trabalhos já realizados para discutir os resultados da pesquisa?

As considerações finais

A partir do seu conhecimento prévio, por meio da leitura do resumo expandido, “práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”, podemos dizer que a seção considerações finais do resumo expandido, pode conter seguintes passos:

1. Retomar objetivo geral da pesquisa
2. Sintetizar os resultados chegados na pesquisa
3. Apontar as lacunas do trabalho
4. Comentar de uma forma geral a pesquisa
5. Apontar possíveis temas que devem ser feitos com finalidade de ajudar na compreensão do tema investigado.

Agora, leia atentamente, a seção considerações finais do resumo expandido, “práticas de laboratório no ensino de biologia e química no ensino básico”, e em seguida, responda seguintes questões:

1. O autor retomou o objetivo do trabalho?
2. O autor sintetizou os resultados do trabalho?
3. O autor apontou as lacunas do trabalho?
4. O autor apontou as possíveis pesquisas que podem ser realizadas para a compreensão do tema investigado?

Após ter conhecido o gênero resumo expandindo, agora é necessário que você faça o planejamento do seu resumo expandido antes da sua escrita. Antes do planejamento. A segue o roteiro para orientar o planejamento do seu texto:

Roteiro do planejamento da escrita

1. Gênero acadêmico: Resumo expandido
2. Tema
3. Delimitação do tema
4. Objeto do trabalho
5. Objetivo geral
6. Questão da pesquisa
7. Papel do escritor
8. Objeto de pesquisa
9. Relevância do trabalho
10. Tamanho do texto
11. Metodologia

12. Referencial teórica
13. Sumarização do texto
14. Cronograma de escrita
15. Fichamento- para orientar o processo da escrita
16. Evento acadêmico: Semana Universitária da Unilab

Esse roteiro para o planejamento da escrita foi elaborado a partir do livro do Passarelli (2004)

A escrita do resumo expandido

Após ter conhecido a situação da produção do resumo expandindo e o contexto da sua circulação, conhecendo o gênero discursivo resumo expandindo a partir da leitura e análise do gênero, ter feito planejamento para a escrita do resumo expandido, agora chegou sua vez de escrever seu resumo expandido, que será apresentado na próxima semana Universitária da Unilab. Antes da sua escrita:

1. Observe o template para a escrita do resumo expandido
2. Lembre-se do seu planejamento
3. Observe seu fichamento ou resumo feito para auxiliar a produção do resumo expandido

A revisão do resumo expandido

Agora, estamos na parte da revisão dos resumos expandidos escritos. Você terá a oportunidade de ler o texto do seu colega e fazer a revisão, seu colega também lerá seu texto e fazer também a revisão. Essa etapa visa contribuir para a versão final do resumo expandindo fique adequado confirme a composição do resumo expandido e norma do template para orientar a escrita do gênero discursivo.

A avaliação do resumo expandido

Nesta etapa, em primeiro lugar será realizada a leitura coletiva de um resumo expandindo escolhido para a avaliação, e em seguida, será feita a avaliação coletiva pela toda turma, na base desta orientação:

1. O texto seguiu a estrutura do resumo expandido: resumo, introdução, metodologia, análise e discussão, considerações finais e referências
2. Objetivo do trabalho foi escrita de uma forma adequada
3. A relevância do trabalho foi apresentada
4. A fundamentação teórica foi apresentada
5. A metodologia do trabalho dialoga com objetivo
6. Análise foi apresentada e discutida no trabalho

7. As citações foram feitas de uma forma adequada: direta e indireta
8. Margem superior, inferior, direita e esquerda estão de acordo com as normas do Template
9. Tamanho da fonte está de acordo com as normas do template
10. As referências estão conforme normas da ABNT
11. O texto está escrito na norma culta da Língua Portuguesa
12. O resumo expandido está em condições de ser submetido para a comissão organizadora da semana universitária da Unilab?

13. Quais são os pontos fracos e fortes do resumo expandido?

É fundamental dizer que, de acordo com Leffa (2008), o processo da elaboração do material didático para os falantes da língua Adicional deve seguir quatro etapas: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. Essas etapas devem ser pensadas de uma forma recursiva, isto é, devem ser elaboradas de uma forma flexível a fim de buscar adequar as necessidades do público-alvo. Essa questão foi observada na execução desta unidade didática. Ainda é necessário mencionar que nossa unidade também prevê algumas ações extra, por exemplo, norma de citação, norma de referências, plágio acadêmico.

Além disso, é fundamental que, na parte de revisão textual, o docente pode elaborar os critérios para orientar esta atividade, não elaboramos os critérios, uma vez que isso pode ter impacto no resultado da pesquisa, mas sua elaboração pode ser útil para a atividade pedagógica do ensino da escrita acadêmico, por exemplo, na atividade de avaliação do resumo acadêmico, elaboramos os critérios da avaliação, essa ação didática contribuiu bastante para a orientação dessa atividade. Encerrando este capítulo metodológico, no próximo capítulo, está convidado para conhecer os resultados que alcançamos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

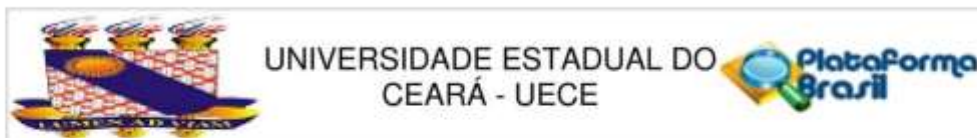
BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Pontes, 2003.

KILNER, M.; FURTOSO, V. B. Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico. **UEL**, Maceió, AL, jan. 2016. Disponível em http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/KILLNER_Mariana_Me_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, SP: Editora 34, 2018.

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCRITA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) DA UNILAB: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXOTÓPIA

Pesquisador: Vaz Pinto Có

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28332620.3.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.829.867

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab, ancorado na teoria dialógica do discurso. A pesquisa é de cunho participante e abordagem de análise qualitativa. Será realizada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) tendo como os participantes os estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA).

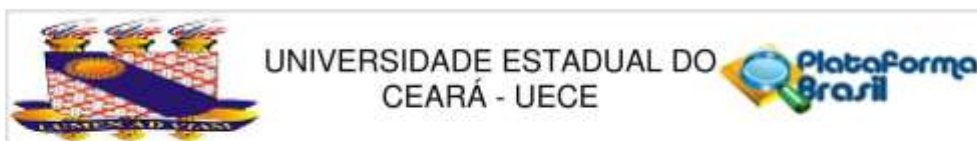
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.829.867

Analisar a intervenção de estudante sobre o texto de colegas no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab.

Compreender como um estudante enxerga seu texto após a intervenção de outro estudante no processo da escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab.

Analisar a produção inicial e final dos textos produzidos pelos estudantes guineenses de português Língua Adicional da Unilab levando em conta o olhar exotópico do outro e como esse olhar pode influenciou na versão final do texto.

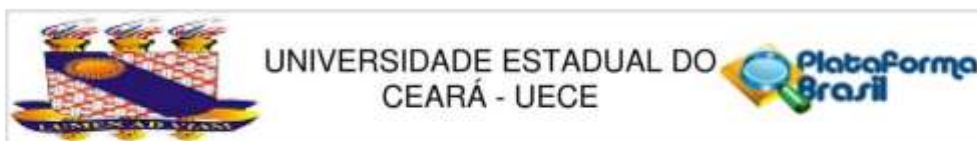
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como um trabalho que contará com aplicação do questionário e grupos focais. Isso pode gerar constrangimento e desconforto, porque o participante será questionado sobre informação do seu passado, nesse processo, pode falar das informações sensíveis que possam criar mal estar. Além disso, o participante pode revelar algumas informações confidenciais sobre si ou sobre outros. Para prevenir esses riscos, o pesquisador deve estar atento às reações dos participantes tanto em relação a sinais sobre desconforto e constrangimento como forma de suspender o processo de geração dos dados e criar novas possibilidades caso o participante continuasse ainda a ter interesse de continuar na pesquisa. Também, durante o processo de grupo focal, o participante será instruído a não responder uma pergunta caso não se sinta confortável. Em relação às informações confidenciais, o pesquisador garantirá privacidade de informação, também o participante pode ter acesso aos resultados de pesquisa, caso queira, antes da divulgação.

BENEFÍCIOS -

Contribuir para que a universidade repense o ensino da escrita acadêmica aos estudantes não nativos da língua portuguesa trazendo discussão sobre desafio de produção textual dos estudantes guineenses da Unilab, procurando apontar suas dificuldades no que diz respeito à escrita acadêmica. Também, contribuir para suas afirmações no universo acadêmico, bem como proporciona-lhes sucesso como futuros profissionais em suas áreas de formação. Deste modo, a escrita não deve ser vista como uma obrigação, mas como algo necessária para seus crescimentos acadêmicos. E por fim, contribuir para questão do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau,

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.829.867

no que refere ao ensino da escrita e da leitura, contribuir em relação à necessidade das Políticas Linguísticas no contexto multilíngue na Guiné-Bissau.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é bastante relevante, posto que contribuirá para a compreensão sobre como os estudantes africanos que possuem o português como segunda língua vêem a escrita em LP de seus colegas.

Os procedimentos metodológicos precisam de maior detalhamento.

Cronograma adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de anuência adequado e condizente com o cronograma.

TCLE adequado, mas com muitos problemas relacionados à norma culta do Português. O TCLE apresenta os riscos e formas de minimizar, mas não deixa claro como garantir a privacidade no grupo focal.

Recomendações:

Deixar mais claro como irá minimizar os riscos de constrangimentos na participação do grupo focal.

Deixar claro como irá manter a privacidade no grupo focal.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

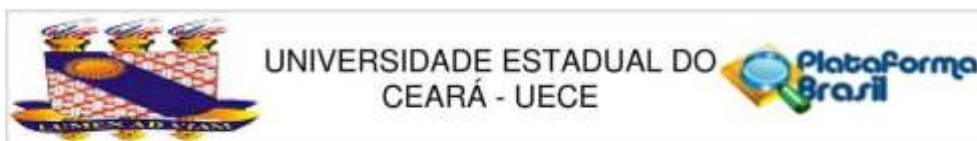
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497923.pdf	27/01/2020 01:12:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	25/01/2020 01:15:02	Vaz Pinto C6	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.829.867

Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	25/01/2020 01:15:02	Vaz Pinto C6	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	14/01/2020 20:37:12	Vaz Pinto C6	Aceito
Outros	TermoAnuencia.PDF	13/01/2020 23:57:28	Vaz Pinto C6	Aceito
Outros	PGF.pdf	13/01/2020 23:46:22	Vaz Pinto C6	Aceito
Outros	QS.pdf	13/01/2020 23:43:40	Vaz Pinto C6	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PP.pdf	13/01/2020 23:31:15	Vaz Pinto C6	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/01/2020 23:20:31	Vaz Pinto C6	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/01/2020 23:03:44	Vaz Pinto C6	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza**, Pró-reitor de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), autorizo a realização da pesquisa denominada “**A escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional da Unilab: Uma análise a partir da Exotopia**”, pesquisa de mestrado do mestrando Vaz Pinto Có, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA – UECE), sob a orientação da **Profª. Dra. Nukacia Meyre Silva Araújo**, Pró-reitora de Pós-Graduação e docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Posla-Uece) e coorientação do **Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Furtado**, docente da Universidade Federal do Ceará e coordenador de Casa de Cultura Portuguesa da mesma Universidade, a ser iniciada após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo o pesquisador a utilizar os espaços da Unilab-Ceará – Campus das Auroras, no ano de 2020, para seleção de participantes, estudantes universitários guineenses da Unilab, uso de salas de aulas para realização do curso de “Escrita acadêmica na perspectiva de Português como Língua Adicional”, Laboratório de informática caso haja necessidade, aplicação de questionários com os estudantes participantes na pesquisa. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa para os estudantes participantes da pesquisa caso não queiram ou desistam de participar do estudo.

Redenção, 08 de Janeiro de 2020.



Pró-reitor de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza
Pró-Reitor de Graduação/UNILAB
SIAPE 1561853

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS DA UNILAB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS

DECLARAÇÃO

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada **A escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do Português como Língua Adicional da Unilab: uma análise a partir da Exotopia** a ser realizada pelo pesquisador **Vaz Pinto Cò**.

Acarape, 15 de janeiro de 2020.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Cláudia Ramos Carioca', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca
Siape nº 1379478
Diretora do Instituto de Linguagens e Literaturas

Campus dos Palmares
Rodovia CE-060, Km 51, CEP 60785-000, Acarape-Ceará-Brasil
E-mail: ill@unilab.edu.br - Telefone: +55 85 3332-6178

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) estudante(a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A ESCRITA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) DA UNILAB: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXOTOPIA**” Coordenado pelo mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Vaz Pinto Có sob a orientação da **prof.^a Dra. Nukacia Meyre Silva Araújo** e coorientação do **Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Furtado**. O objetivo principal desta pesquisa é Investigar a manifestação do olhar exotópico dos estudantes sobre os textos dos colegas no processo de produção textual acadêmica dos estudantes guineenses falantes de Português como Língua Adicional (PLA) da Unilab?

Por meio desse termo de consentimento, o(a) senhor(a) autorizará o pesquisador a realizar os procedimentos de seleção de participantes e geração de dados. Os procedimentos de seleção e de coleta consistem na aplicação de questionários, na realização dos grupos focais (entrevista coletiva) que serão gravados e autorização do seu texto escrito na ação de extensão **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CURSO DE LEITURA E DE ESCRITA ACADÊMICA** para fins da pesquisa. Dessa forma, peço sua colaboração que responda às perguntas propostas nos questionários, nos grupos focais e autorize seu texto para a pesquisa.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa já foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará sob este número de parecer 3.829.867, a submissão ao referido comitê atende às exigências da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Também a pesquisa foi autorizada pela Pró-reitora de Graduação da Unilab. De modo a atender a referida resolução e dada à necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguraremos aos estudantes participantes: o sigilo das informações, ou seja, o anonimato do participante será preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, bem como informamos que não estarão sujeitos a gastos financeiros ou a danos morais. Salientamos que sendo uma pesquisa que contará com a aplicação dos questionários e realizações dos grupos focais (entrevistas coletivas), isso pode gerar constrangimento ou incômodo aos participantes. Assim, buscaremos minimizar essas questões de acordo com as necessidades dos participantes, estando disponível para parar e recomeçar os procedimentos, sejam quais forem, se assim for necessária. Para tanto, pedimos que comunique o pesquisador caso algumas dessas questões ocorram durante o processo.

O pesquisador se compromete, ainda, a utilizar os dados coletados somente para

fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo quando da publicação dos resultados. A participação dos estudantes de graduação na pesquisa estará contribuindo para discussão sobre os desafios do ensino dos gêneros textuais acadêmicos aos estudantes internacionais da Unilab, principalmente estudantes falantes do Português como Língua Adicional.

É importante salientar que a participação é voluntária e não-remunerada e que o(a) senhor(a) ficará com uma via deste documento. Assim, qualquer dúvida que venha a surgir esta poderá ser esclarecida diretamente com o pesquisador, curso: Linguística Aplicada, Av. Luciano Carneiro, 345 - Campus de Fátima, Fortaleza, respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br.

Consentimento pós-esclarecimento:

Acredito ter sido suficiente esclarecido(a) a respeito da pesquisa, tendo ficado claro para mim quais seus objetivos, a forma pela qual será realizada, além de ter conhecimento das garantias de confiabilidade e de esclarecimentos. Dessa forma, estando esclarecido(a) acerca da pesquisa, manifesto meu consentimento de participação voluntária da mesma.

Redenção, _____ de _____ de 2020.

Nome do(a) estudante: -----

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do participante: -----

Assinatura do pesquisador: -----

ANEXO E- EDITAL DE AÇÃO DE EXTENSÃO



AÇÃO DE EXTENSÃO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CURSO DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA

O Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), órgão complementar atrelado ao Instituto de Linguagem e Literaturas (ILL), funcionando sob a Resolução Complementar CONSUNI nº 1, de 29 de julho de 2020, torna pública a chamada para a atividade **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CURSO DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA**, ação de extensão vinculada à Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura (Proex), realizada em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), e dispõe sobre normas para inscrição, matrícula e classificação de candidatos.

1. DA FINALIDADE

1.1 Selecionar membros da comunidade interna e externa para participar da **AÇÃO DE EXTENSÃO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CURSO DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA**

2. DO PÚBLICO ALVO

2.1 O curso destina-se, exclusivamente, a pessoas de nacionalidade estrangeira. Em âmbito interno, está direcionado a discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* de qualquer um dos *campi* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a docentes, a servidores técnicos e terceirizados da referida instituição. Em âmbito externo, o curso destina-se a pessoas de nacionalidade estrangeira, com o equivalente ao Ensino Médio brasileiro completo, interessadas em aprimorar competência em leitura e escrita de textos acadêmicos em Língua Portuguesa.

3. DAS VAGAS E DOS REQUISITOS

3.1. Serão disponibilizadas **40 vagas**. No âmbito interno, 20 vagas destinam-se aos discentes da Unilab, 5 reservam-se a docentes da instituição, 5 disponibilizam-se a servidores técnicos e 5 aplicam-se aos terceirizados.

3.2 Todos os interessados deverão comprovar ter nacionalidade estrangeira e conhecimento mínimo em Língua Portuguesa correspondente ao nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, a fim de garantir o grau mínimo necessário para que possam acompanhar o curso.

3.3 A comprovação a que se refere o item 3.2, no tocante à nacionalidade, pode ser realizada por envio de cópia da página do passaporte na qual constem a identificação e a nacionalidade do candidato; concernente à comprovação de proficiência em Língua Portuguesa, essa poderá se dar por envio de certificação (declaração emitida pela instituição de origem do candidato à vaga, por escolas ou cursos livres de língua ou similares).

4. DAS INSCRIÇÕES

4.1 As inscrições são gratuitas e serão realizadas exclusivamente pela Internet, por meio do preenchimento e envio do formulário disponível no link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScCT17huyYXsYtLxPpFmUNOihS5kZB_2oSYitkVOUO5BbRR8g/viewform, que estará disponível entre os dias 01/09/2020, a partir das 14h, e o dia 03/09/2020, até as 23h59min.

4.2 As informações fornecidas no formulário de inscrição e o seu correto preenchimento são de responsabilidade do candidato, dispondo o NucLi-ILL-Unilab do direito de excluir do processo aquele que não preencher à solicitação de inscrição de forma completa, correta e/ou fornecer dados comprovadamente inverídicos.

4.3 A inscrição implicará a tácita aceitação das condições estabelecidas neste Edital, das quais o candidato não poderá alegar desconhecimento.

4.4 O NucLi-ILL-Unilab não se responsabilizará por requerimentos de inscrições não recebidos por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas na comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência dos dados.

5. DO PREENCHIMENTO DAS VAGAS

5.1 Caso o número de inscritos aptos a realizar o curso seja maior com relação ao número de vagas, o método de escolha será a ordem de recebimento de inscrições via formulário eletrônico, dentro do prazo estabelecido no item 4.1 deste Edital. Haverá também uma lista de candidatos classificáveis que serão chamados, caso não se efetivem as matrículas de todos os candidatos com inscrições homologadas. Esta lista de classificáveis será divulgada em 04/09/2020, a partir das 09:00 da manhã.

7. INÍCIO DO CURSO

7.1. O curso terá início no dia 08/09/2020 e ocorrerá às terças (atividade síncrona) e quintas-feiras (atividades assíncronas), das 14h às 16h, pelo Google Meet e Google Classroom, respectivamente.

8. DO CURSO E DA CARGA HORÁRIA

8.1. O curso terá carga horária de 16 horas, com um total de 8 encontros (atividades síncronas e assíncronas). Os alunos deverão dispor de 4 horas semanais para as atividades a distância, a serem realizadas pelo Google Meet e Google Classroom.

8.2. O curso ocorrerá no período de 08/09/2020 a 01/10/2020.

9. DAS AVALIAÇÕES

9.1 A avaliação será processual e continuada, considerando o desempenho dos participantes nas atividades de leituras e de revisão propostas (40%), participação em sala de aula (10% - Google Meet) e a produção escrita (50%)

9.2 A média do curso é 7,0 (sete vírgula zero). Para aprovação, além da média referida, o aluno deve ter 75% de assiduidade.

10 – DO CRONOGRAMA

Fases	Prazos
1. Publicação do edital	Dia 01/09/2020
2. Período de inscrição	De 01/09/2020 a 03/09/2020
6. Divulgação da lista de participantes	04/09/2020
7. Primeiro dia de aula	08/09/2020, das 14h às 16h
8. Período de realização do curso	De 08/09/2020 a 01/10/2020

11. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

11.1. É responsabilidade de cada participante acompanhar as publicações referentes a este Edital.

11.2 Não caberá recurso dos resultados da homologação de inscrições.

11.3 Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação do curso.

11.4 Os resultados serão disponibilizados na página do NucLi (<http://nucli.unilab.edu.br/>).

11.5 Para o esclarecimento de dúvidas e solicitações de informações, deve-se entrar em contato com a equipe responsável pelo curso por meio do e-mail: cursoescritaacademicapla@gmail.com

11.6 Este Edital entrará em vigor na data de sua publicação.

Redenção-CE, 31 de agosto de 2020.

A Equipe de Coordenação