

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Letras

Sibely Oliveira Silva

O DESABROCHAR DA POSIÇÃO AUTORAL NO PROCESSO DE ESCRITA

ORIENTADA:

incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica

Belo Horizonte

2020

Sibely Oliveira Silva

**O DESABROCHAR DA POSIÇÃO AUTORAL NO PROCESSO DE ESCRITA
ORIENTADA:**

incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Juliana Alves Assis

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa.

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586d Silva, Sibely Oliveira
O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada:
incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica / Sibely
Oliveira Silva. Belo Horizonte, 2020.
286 f. : il.

Orientadora: Juliana Alves Assis
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Estudantes universitários. 2. Redação acadêmica. 3. Letramento. 4.
Compreensão na leitura. 5. Escrita - Análise do discurso. 6. Autoria. 7. Crítica
textual. 8. Enunciação (Linguística). I. Assis, Juliana Alves. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

CDU: 801.73

Sibely Oliveira Silva

O DESABROCHAR DA POSIÇÃO AUTORAL NO PROCESSO DE ESCRITA

ORIENTADA:

incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa.

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves Assis – PUC Minas (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Fischer – FURB (Banca examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Jane Quintiliano Guimarães Silva – PUC Minas (Banca examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes – PUC Minas (Banca examinadora)

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa – USP (Banca examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Ada Magaly Matias Brasileiro – UFOP (Banca examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Martins Corrêa Bovo – UEMG (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

À minha MÃE, FÁTIMA, pelo exemplo de amor, de militância e dedicação ao magistério, de quem herdo a escolha e o encantamento pela profissão docente.

À prof^a. Juliana Assis, por me principiar no mundo da pesquisa e da escrita científica, pelos ensinamentos e pelos diálogos construídos que me levaram às escolhas de minhas filiações teóricas e à assunção de meu ethos científico.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...

(Gonzaguinha)

À prof^a. Juliana Alves Assis. Queria mais do que palavras para agradecer. Mais que imensamente agradecer... No começo, professora, em pouco tempo, orientadora. Hoje, figura polivalente aos meus olhos: professora/orientadora/mentora intelectual/amiga. Agradeço profundamente pelo seu olhar afetivamente refinado e pela sensibilidade em despertar meu potencial para a escrita acadêmico-científica, para a pesquisa, para a aprendizagem da língua francesa. Obrigada pelo investimento e cuidado na interlocução (*sempre e rigorosamente rica, respeitosa e generosa*) com a Sibely, em sua pluralidade de eus: a orientanda/aluna, a pesquisadora, a autora, a professora. Você fez parte de minha formação acadêmica, contribuindo e a acompanhando mais de perto, desde o início quando cheguei à PUC, em 2013, para o Mestrado, com a bagagem, ainda, tão leve... E hoje, é com você, especialmente, que divido o peso desta tese e de tudo o quanto mais que ela guarda desse meu processo e, para além dele, pois um doutorado, como sabemos, ah...não cabe numa tese!

Às professoras Adriana Fischer e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, agradeço imensamente pelo olhar minucioso lançado sobre o meu trabalho no exame de qualificação. Obrigada por me ajudarem, com as suas observações e sugestões, a desfazer alguns dos laços de opacidade que envolviam a tese, tornando a continuidade do meu percurso mais leve e menos anuviado. Agradeço, do mesmo modo, profundamente aos professores Jane Quintiliano, Manoel Corrêa, Ada Brasileiro, Ana Paula Bovo, por me prestigiarem aceitando prontamente o convite para a participação na banca examinadora. Quanta honra para mim!

Aos alunos participantes da investigação, todos os meus agradecimentos, pela troca, pela participação interessada, pelos desafios que me fizeram crescer e sobretudo por atravessarem comigo, de mãos dadas e com todo fôlego, o mar aberto que foi esta pesquisa-ação!

A todos os colegas, muitos deles amigos e amigas, aqui, lá, acolá, com os quais compartilhei os desafios e desdobramentos da pesquisa, as disciplinas cursadas, viagens, alegrias,

conversas ao sabor de boas risadas (ou não) e tantos outros momentos que produziram o efeito simbólico e afetivo dessas minhas memórias, em especial, as amigas Ana Bovo, Ada, Andreia, Fernanda, Valméria, Viviane e o estimado Sérgio.

Aos professores, especialmente a prof^a. Daniella Lopes, e colegas do Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagem e Formação (NELLF), agradeço pelas experiências de aprendizagem, pelas trocas e reflexões partilhadas.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras (Berenice, Rosária, Sirlane, Jefferson e Giovanni), agradeço pela receptividade (sempre) calorosa e pelo trabalho exemplar de atendimento ao público sério e eficiente.

À prof^a. Arabie Hermont, também coordenadora do curso de Letras da PUC Minas, agradeço pela anuência concedida para a realização das Oficinas na PUC Minas. Seu apoio foi essencial para que a pesquisa se consolidasse!

Ao estimado prof. Hugo Mari, agradeço pelo encontro feliz que tivemos em 2009, no curso de especialização da PUC Minas. Ainda que ele certamente não tenha consciência sobre isso, foi pelo estímulo dele, especialmente, que percebi que eu poderia entrar pela porta da frente no Mestrado.

À prof^a. Françoise Boch, agradeço pela acolhida atenciosa no Laboratoire LIDILEM da Université Grenoble Alpes, na França, pela parceria na publicação de artigo e na realização de comunicações, na Université de Lille e no âmbito do Laboratoire, e, principalmente, por me desafiar a me aventurar pela língua francesa. Não fosse sua exigência travestida no “pó de pirlimpimpim” lançado sobre mim, talvez eu não teria aproveitado tanto a missão de estudos! Agradecimentos que também se estendem, com igual reconhecimento, aos amigos queridos que fiz durante a missão de estudos na Université Grenoble Alpes: Laurence, Célia, Letícia, Luca, Emile, Samuel, Roland, Érica e Xinjiletu. Obrigada pelos momentos de descontração, pela amizade, por me ajudarem a superar todas as dificuldades com o francês e pela disponibilidade em me apresentar de forma afetuosa a cultura de seus países.

Ao professor de francês e amigo de todas as horas, Erinaldo Borges, agradeço por me principiar no mundo da língua francesa e pela delicadeza com que me estimulou a superar as dificuldades do processo. Devo muito a você!

Aos meus amados pais, Helvécio e Fátima, agradeço por serem sempre meu maior combustível, alimentando-me de amor, de força, de apoio, com gotículas diárias de cuidado,

de estímulo e incentivo. Não fosse o suporte, o investimento e o amor de vocês, eu nada seria e nada poderia! Todas as minhas conquistas de ontem, de hoje e as que virão serão sempre resultado da soma de todos os esforços que fizeram por mim. Sempre me disseram que o maior bem que poderiam deixar para a filha era o estudo...mal sabiam que essa semente que plantaram sobre mim iria se frutificar e me levar tão longe! Minha gratidão não cabe nestas linhas...

À minha querida irmã, Paloma, testemunha ocular de meus rompantes, angústias, alegrias e mudanças, nesse meu processo de doutoramento, agradeço por entender que ter a única irmã (mais velha), doutoranda, é ter que conviver, muitas vezes, com a sua ausência, mesmo quando está presente. Obrigada pelo cuidado e paciência, nos muitos papéis assumidos durante este meu percurso que você, também, se propôs a caminhar comigo, quando lidou com os meus momentos de ansiedade, as minhas ausências, com o meu silêncio de concentração, cuidando sempre para que eu não me perdesse e nem me desviasse dele.

Ao Ricardo, agradeço por entender, logo de início, que namorar uma doutoranda seria embarcar numa aventura radical, cuja travessia seria de altos e baixos, desafios, com monstros e vilões (que roubariam nosso tempo), mas que guardaria também o seu lado bom, afinal, é na travessia e no enfrentamento dos desafios e obstáculos, que aprendemos o caminho!

Ao Programa CAPES-COFECUB, agradeço enormemente pela bolsa que me possibilitou realizar o doutorado-sanduíche na Université Grenoble Alpes-França, cuja experiência transformadora me ajudou a construir pontes de diálogo para o trilhar da pesquisa.

Ao CNPq, agradeço pelas bolsas concedidas que possibilitaram custear meus estudos e investir na pesquisa. Sinto-me privilegiada por poder usufruir de um benefício como este num cenário educacional que anuncia tempos tão turvos... É uma alegria tamanha e uma honra para mim vislumbrar um título de Doutora, num país onde aproximadamente apenas 0,5% da população consegue alcançar o doutorado!

Catar feijão

*Catar feijão se limita com escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão, entra um risco:
o de entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão inastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.*

(MELO NETO, 1997, p. 16-17).

RESUMO

Esta tese se insere no campo das discussões teóricas sobre a escrita acadêmica, tomando como aspecto central de discussão a problemática do desenvolvimento da posição autoral na escrita de alunos em formação inicial, especialmente, no processo que envolve a escrita orientada na universidade. É sob a lupa dos pressupostos teóricos das teorias do discurso e da enunciação e do princípio dialógico da linguagem, que o fenômeno da autoria é observado neste trabalho. Assim, apoiando-se no aporte teórico nodular da perspectiva dialógica da autoria, esta tese sustenta a defesa de que a autoria na escrita acadêmica pode ser pensada a partir do *enquadramento do discurso citado (quem é citado? Como se cita? O que se cita?)*; *da interação com e entre os saberes de um dado campo do conhecimento e da singularidade na escrita*. Com as bases assentadas no método da pesquisa-ação, o trabalho propõe reflexões e *ações de formação para a escrita e pela escrita*. Assume o objetivo geral de elaborar, implementar e analisar um conjunto de Oficinas de Produção de Textos Acadêmicos centrado na didatização do discurso acadêmico-científico, especialmente em relação aos usos e valores que recobrem o diálogo com o discurso de outrem e à construção da imagem de autor, à luz de uma perspectiva discursivo-dialógica, visando-se à potencialização do desenvolvimento da posição autoral de um grupo de alunos de diferentes períodos do curso de Letras da PUC Minas. Guiada por esse objetivo geral, a pesquisa visou aos seguintes objetivos específicos: (i) flagrar, nos textos produzidos pelos alunos no contexto das Oficinas, a singularidade do sujeito-autor em apropriar, reportar e (re)atualizar o discurso citado, no gerenciamento de vozes; (ii) identificar o modo como os alunos, em sua posição de autor, (re)constroem filiações de sentido na interação com conceitos e ideias dos teóricos convocados em seus textos, a fim de observar se constroem (ou não) atitude responsiva no e para o tratamento/discussão de um dado objeto de dizer; (iii) flagrar os movimentos/operações de natureza linguístico-textual e discursiva realizados pelos alunos, que revelam evidências sobre as formas de assunção da responsabilidade enunciativa na busca pela posição autoral e (iv) descrever os efeitos dos expedientes, das discussões e interações realizadas nas Oficinas, bem como das intervenções/sugestões realizadas nos textos dos alunos (em situação de análise/apreciação), pela professora-pesquisadora, visando-se à reflexão e à análise do processo, da performance desses alunos e dos resultados obtidos. O *corpus* principal de análise da pesquisa é composto por diferentes versões de resenhas acadêmicas temáticas, produzidas por dois alunos, no contexto de uma das Oficinas. Em linhas gerais, os resultados apontam que os percursos de escrita dos alunos são marcados por um processo de (re)construção do posicionamento autoral

marcadamente não linear, no qual a voz autoral vai se (re)modelando ao compasso que os sujeitos apreendem determinados valores inerentes à escrita acadêmica, retroagem sobre o processo de produção de sentidos dos textos e, conseqüentemente, ressignificam suas escolhas (posicionamentos, citações pinçadas dos textos resenhados, interatuam sobre os seus saberes, estabelecendo novas filiações de sentido com e a partir deles).

Palavras-chave: Posição autoral. Processo de escrita orientada. Escrita acadêmica. Discurso citado. Interação com os saberes.

RESUMÉ

Cette thèse s'insère dans le domaine des discussions théoriques sur l'écriture académique, en prenant comme aspect central de la discussion la problématique du développement de la position d'auteur dans l'écriture des étudiants en formation initiale, en particulier dans le processus qui implique l'écriture orientée dans l'université. C'est sous la loupe des hypothèses théoriques des théories du discours et de l'énonciation et du principe dialogique du langage que le phénomène de l'auctorialité est observé dans ce travail. Ainsi, en s'appuyant sur l'apport théorique nodulaire du point de vue dialogique de l'auctorialité, la thèse soutient la défense selon laquelle l'auctorialité dans l'écriture académique peut être pensée à partir: *du cadre du discours cité* (qui est cité? Comment on cite? Qu'est-ce qu'on cite?); *de l'interaction avec et parmi les savoirs d'un certain domaine de connaissance et de la singularité de l'écriture*. Le travail propose des réflexions et des actions de formation pour l'écriture et par l'écriture, sur les bases de la méthode de recherche-action. Il assume l'objectif général d'élaborer, de mettre en œuvre et d'analyser un ensemble d'Ateliers de Production de Textes Académiques centré sur la didactisation du discours académico-scientifique, notamment par rapport aux usages et aux valeurs qui couvrent le dialogue avec le discours d'autrui et la construction de l'image de l'auteur à la lumière d'une perspective discursive-dialogique, en visant la potentialisation du développement de la position d'auteur d'un groupe d'étudiants de différentes périodes du cours de Lettres de la PUC Minas. Guidée par cet objectif général, la recherche visait les objectifs spécifiques suivants: (i) mettre en évidence la singularité du sujet-auteur lorsqu'il s'approprie, signale et (re) actualise le discours cité, dans la gestion des voix, dans les textes produits par les étudiants dans le cadre des Ateliers; (ii) identifier la manière dont les étudiants, dans leur position d'auteur, (re) construisent des affiliations de sens dans l'interaction avec les concepts et les idées des théoriciens convoquées dans leurs textes, afin de vérifier s'ils construisent (ou non) une attitude responsive dans et pour le traitement/discussion d'un donné objet de dire; (iii) saisir les mouvements/opérations de nature linguistique-textuelle et discursive effectués par les étudiants, qui révèlent des faits sur les façons d'assumer la responsabilité énonciative dans la recherche de la position d'auteur et (iv) décrire les effets des expédients, des discussions et des interactions effectuées dans les Ateliers, ainsi que les interventions/suggestions faites dans les textes des étudiants (sous analyse/appréciation), par le chercheur-enseignant, en visant la réflexion et l'analyse du processus, de la performance de ces étudiants et des résultats obtenus. Ainsi, le principal corpus d'analyse de la recherche se compose de différentes versions de recensions académiques thématiques produites par deux étudiants dans le cadre d'un des

Ateliers. En général, les résultats indiquent que les parcours d'écriture des étudiants sont marqués par un processus de (re)construction du positionnement auctorial nettement non linéaire, dans lequel la voix de l'auteur (re)modélise à la mesure où les sujets appréhendent certaines valeurs inhérentes à l'écriture académique, ils retroagissent sur le processus de production de sens des textes et, par conséquent, ils re-signifient leurs choix (positionnements, choix lexicaux, citations pincées des textes revus interagissent sur leurs connaissances, en les conjugant et en établissant de nouvelles affiliations de sens avec et à partir d'eux).

Mots-clés: Position d'auteur. Processus d'écriture orientée. Écriture académique. Discours cité. Interaction avec les connaissances.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Retrospectiva (textos produzidos pelos alunos durante as Oficinas)	132
Quadro 2- Nuances da manifestação da posição exotópica na produção do gênero comentário crítico.....	139
Quadro 3- Assunção de posições axiológicas em relação à visão sobre o diálogo com o discurso de outrem na escrita acadêmica - Oficina 5	152
Quadro 4 - Saberes representados sobre a resenha.....	185
Quadro 5- Tentativa de inscrição numa dada filiação teórica.....	193
Quadro 6- (Re)configurações das versões dos textos produzidas por L.....	198
Quadro 7- Tentativa de inscrição numa dada filiação teórica.....	208
Quadro 8- Reconfigurações das versões das resenhas produzidas por F.....	216

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ações intrincadas à construção da autoria no quadro bakhtiniano.....	47
Figura 2- Autoria na escrita acadêmica.....	48
Figura 3- Texto 1.....	140
Figura 4- Texto 2.....	143
Figura 5- Texto 1.....	154
Figura 6- Texto 2.....	157
Figura 7- Texto 1.....	167
Figura 8- Texto 2.....	169
Figura 9- Reflexão sobre o gênero resenha crítica	187
Figura 10- (Versão 1 da resenha)	195
Figura 11-(Versão 3 da resenha)	200
Figura 12- (Versão 1 da resenha.....	210
Figura 13- exemplo 1 (Versão 2 da resenha)	217
Figura 14- exemplo 2 (Versão 2 da resenha).....	222
Figura 15- (Versão 3 da resenha).....	224
Figura 16-(Re)enquadramento do discurso citado (em resenhas produzidas pelo aluno L).....	230
Figura 17- (Re)enquadramento do discurso citado (em resenhas produzidas pelo aluno L)	236
.....	236
Figura 18 - (Re)enquadramento do discurso citado (em resenhas produzidas pelo aluno L).....	239
.....	239
Figura 19- (Re)enquadramento do discurso citado (em resenhas produzidas pela aluna F).....	243
.....	243
Figura 20-(Re)enquadramento do discurso citado (em resenhas produzidas pela aluna F).....	246
.....	246

SUMÁRIO

Preâmbulo: <i>travessias</i>	16
Introdução	19
1 VER A AUTORIA NUM MUNDO RETUMBANTE DE PALAVRAS ALHEIAS.....	25
1.1 Autor/autoria: entre Barthes e Foucault, Bakhtin	26
1.2 Autoria na arquitetônica bakhtiniana: o autor nunca está só, cada autor é muitos autores.....	31
1.3 Autoria na escrita acadêmica: afinal, estamos falando de quê?.....	47
2 VOZES EM REDE: ENTRE A AUSCULTA E A CONTRAPALAVRA.....	61
2.1 Escrita(s): trabalho, processo em travessia	62
2.2 Escrita acadêmica: delimitando a noção	66
2.3 O sujeito dialógico e responsável	73
2.4 Discurso citado, dialogismo e heterogeneidade: interseções	76
3 PERCURSO METODOLÓGICO: PAISAGENS	80
3.1 A escolha teórico-metodológica: a pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação.....	80
3.2 Pontos de partida e de chegada: revisitando o percurso inicial da pesquisa.....	84
3.2.1 O Projeto “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem e sua relação com a pesquisa”	84
3.2.2 A etapa de observação: apreendendo gestos do fazer docente e construindo um olhar sobre os estudantes universitários em formação inicial	86
3.2.3 Da trama à execução da pesquisa: o processo de preparação para a incursão e permanência no campo de investigação e a coleta de dados.....	87
3.2.4 Self da turma: os alunos participantes da pesquisa.....	91
3.2.5 Os sujeitos L e F.....	93
3.3 As contingências do processo e o entrelugar da professora e da pesquisadora	93
3.4 (A Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade: da motivação à concepção do trabalho)	96
3.4.1 Detalhamento da Oficina	101
4 O PROCESSO EM CENAS DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS: A ANÁLISE PANORÂMICA	129
4.1 A proposta para a análise panorâmica da participação dos alunos nas Oficinas.....	129
4.2 Retrospectiva do trabalho e da participação dos alunos.....	130
4.3 “Eu não entendo muito sobre o limite de citar ou não citar, quando citar, como não citar”: cenas da participação dos alunos nas Oficinas	133
4.3.1 Cena 1: Oficina	134
4.3.2 Cena 2- Oficina 5.....	145

4.3.3 Cena 3- Oficinas 3 e 4.....	157
4.4 Amarrando as pontas, alinhando as ideias	172
5 “TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO”: A ANÁLISE SOB A LUPA	175
5.1 Minimizando a lente: a proposta para a análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	175
5.2 Nos comentários à margem, as orientações da professora na atividade de análise/apreciação dos textos dos alunos participantes da pesquisa	179
5.3 Parêntese: para falar sobre o gênero resenha nas Oficinas 6 e 7	180
5.4 O gênero resenha crítica: saberes representados e (re)construídos pelos alunos na Oficina 6.....	183
5.5 A emergência da autoria na interação com e entre os saberes do campo de conhecimento	190
5.6 O enquadramento do discurso citado: entre o ângulo da palavra de outrem e a busca pela posição autoral	228
5.7 Fechando os pespontos, arrematando as ideias do capítulo.....	248
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “AOS POUQUINHOS É QUE A GENTE ABRE OS OLHOS, NÃO CONVÉM A GENTE LEVANTAR ESCÂNDALO DE COMEÇO, SÓ AOS POCOS É QUE O ESCURO É CLARO”	251
REFERÊNCIAS	263
APÊNDICES	276

Preâmbulo: *travessias*

Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria sentido” (SOBRAL, 2014, p. 118).

A opção por uma pesquisa, muitas vezes, não escapa às experiências pessoais do pesquisador; afinal, somos sujeitos históricos – nossas escolhas se revelam enlaçadas às nossas experiências. Hoje, do lugar sócio-histórico que ocupo para escrever esta tese, vejo que os diálogos, inquietações e reflexões construídos e (re)alimentados em minhas experiências profissionais e acadêmicas me conduzem até aqui.

A propósito do que nos lembra Barzotto (2016), os retornos permitem o reencontro com nossas teimosias, desobediências e, acrescento: com nossas múltiplas e facetadas identidades. Neles, podemos enxergar que somos, de fato, as experiências que vivemos e as crenças que nos movem, as quais estão, inelutavelmente, em constante transformação (e que bom que é assim!).

“Sou o meu objeto de estudo, a escrita, que é um sujeito para mim. Ao falar dele, de que falo senão de mim mesma? Ao falar dele, me (res)significo” (SILVA, 2012, p.16), nas diferentes fases que esse objeto cruzou meus caminhos de pesquisa e me tornou outra em relação a ele e a mim mesma (com propósitos investigativos outros, acumulando experiências de leitura, de estudo e formação outras...).

Já no ano de 2009, quando Tateava escolhas e um solo firme que orientassem meu caminho de iniciação no mundo da pesquisa, num curso de Pós-graduação *lato sensu* da PUC Minas, fui fisgada por esse objeto e dele não mais consegui me desvencilhar, ainda que meu olhar tenha se redimensionado nos (des)caminhos de pesquisa trilhados.

Meu trabalho de conclusão de curso: *A produção de texto e os desafios da prática em sala de aula* convocou-me a assumir o entrelugar de professora-pesquisadora.

Naquele momento, percebo agora – vasculhando os fios que despertam as minhas memórias – sentia-me, muitas vezes, pressionada e, ao mesmo tempo, provocada diante dos desafios que, para mim, impunham-se em relação às práticas de ensino da escrita na Educação Básica – campo de atuação onde construí minhas primeiras experiências na docência. Muito provavelmente (ou justamente), isso tenha ocorrido em virtude da inexperiência de quem há pouco havia concluído¹ a graduação, mas também, creio que pelo espírito pesquisador que em mim se anunciava.

¹ Concluí minha graduação em Letras no ano de 2007 em Diamantina. À época, em 2009, na pequena e recôndita cidade de São Sebastião do Maranhão/MG, na escola onde eu trabalha, havia a presença de um retumbante

Anos mais tarde, em 2015, defendi minha Dissertação de mestrado intitulada *Escrever na escola e para a vida: a experiência de pesquisa-ação e seus efeitos na aprendizagem da escrita*, na mesma instituição. Uma vez mais, (re)encontrei-me com essa temática – sempre muito instigante, a meu ver, sempre no horizonte do meu desejo de aprofundamento de investigação – orientada novamente pelos princípios teórico-metodológicos circunscritos à pesquisa de natureza aplicada.

Aliás, tenho o dever de registrar minha filiação primeira a esse tipo de pesquisa. Reconhecendo-me como uma jovem professora pesquisadora, a exemplo do que diz Bortoni-Ricardo (2008), sou motivada pelo compromisso de refletir sobre a minha própria prática, de superar minhas deficiências, buscando o aperfeiçoamento das ações de ensino-aprendizagem.

Cindida pela influência das experiências de investigação lembradas, é que me (re)lancei nesta grande rede que enreda o objeto (escrita), desta vez, indo para outras paragens, num campo de atuação novo para mim: a universidade – mas me atrevo a dizer que, apesar de novo, não era totalmente alheio.

Embora minha experiência na docência seja como professora de Língua Portuguesa dos anos finais da Educação Básica, há um percurso de minha trajetória acadêmica, no meu processo de doutoramento, em que vejo refletida a motivação para a realização desta pesquisa.

Com a participação no projeto *Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem* (Edital 19/2014–CAPES-COFECUB); e no Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF), coordenados pela prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis, pude percorrer e venho traçando um caminho de experiência de pesquisa e de formação/estudo sobre a escrita na universidade.

Somam-se a essas experiências a participação em congressos e eventos científicos da área, bem como em disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, que tomam como objeto as práticas de escrita na universidade, no quadro dos estudos do letramento acadêmico.

Além disso, acrescento que, em 2017, entre os meses de março a maio, pude vivenciar uma marcante experiência de formação na e para a sala de aula, quando ministrei Oficinas de *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos* para alunos do 1º período do curso de Letras, na própria PUC Minas. Essas Oficinas, vinculadas a um projeto² maior da universidade, que busca

silêncio nos diálogos que tentava travar com meus colegas (a maior parte, meus ex-professores) – quase sempre alheios aos meus questionamentos quanto às práticas de ensino de língua portuguesa, muitas vezes, distantes do entusiasmo de uma jovem recém-formada, cujo fôlego para os estudos destoava do grupo.

² O projeto visa aprimorar as práticas letradas dos alunos do curso de Letras, essenciais para a formação e a profissionalização do futuro profissional do campo da linguagem, por meio de atividades voltadas para

articular ações de formação na graduação e pós-graduação, com aproximadamente 20 anos de exitosa história, foram ocasião para que eu assumisse um reposicionamento identitário, na minha profissão.

Esse projeto (*Oficinas*) tem suas bases assentadas na perspectiva de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006), a qual, também, conforme Lopes (2016), apoiando-se em Fischer e Dionísio (2011), concebe a leitura e a escrita, na universidade, como práticas múltiplas, não singulares e homogêneas, em função das injunções das disciplinas, de suas relações de poder, de seus discursos. Ele vai de encontro, portanto, à “visão de letramento acadêmico atrelada a déficit e à incapacidade de lidar com novas práticas discursivas” (LOPES, 2016, p. 96) – visão que ilumina, igualmente, a direção tomada nesta pesquisa.

Por fim, é preciso dizer que, sem dúvida, o contato com os alunos da graduação e o desafio de me (re)posicionar como professora, no contexto da universidade, com todo o teor que a expressão pode significar, somam-se às experiências rememoradas.

É no enleio dessas experiências, que acredito ter licença para enveredar-me no campo de pesquisa prenunciado.

planejamento, elaboração, execução e avaliação, envolvendo leitura e escrita, fala e escuta de gêneros textuais, em especial os da esfera acadêmica. Aproveito a oportunidade para registrar meus agradecimentos à prof^a. Dr^a. Maria Angela PaulinoTeixeira Lopes, que me proporcionou a oportunidade de vivenciar essa experiência.

Introdução

Esta é uma tese sobre escrita, ou melhor, sobre *o processo de escrita orientada e seus efeitos no desenvolvimento da posição autoral de alunos em formação inicial do curso de Letras*. Escrever sobre a escrita: metaescrita! Que escolha arriscada! Afinal, escrever é em si processo de aventura pelos dizeres outros (sempre moventes). Mas escrever sobre a escrita, no trabalho que apresento, é, também, colocar-me sob a espreita do olhar disciplinado do leitor à procura da própria posição autoral da pesquisadora.

Nele, meu traço, meu estilo, nas palavras que teimaram em se prolongar, palavras, as quais eu não queria cessar de escrever, apagar, reescrever ou de não escrever, porque nem tudo se escreve; “sempre sobram restos, o vazio, o imaginário, o real. As palavras, tantas vezes, deslizaram, fenderam-se, dilaceraram-se sob a carga de tensão que sobre mim pesava... angústia própria de um ato de tecer/destecer sob te(n)são” (SILVA, 2012, p. 14). Em função disso, por vários momentos, as palavras brincaram de esconde-esconde, quão difícil foi e é o processo mesmo de encontrá-las (à revelia do nível de formação), mas, por outro lado, “o que há de mais belo na escrita é a tensão entre o que está escrito e o que há por escrever, é o uso de uma liberdade que assume todos os riscos ao imprimir sua marca” (PICARD, 2008, p. 20).

Esta pesquisa representa mais um elo de uma cadeia dialógica que propõe a continuidade de reflexões que se tocam como faíscas e, como tal, reacende a temática, já que não rompe, pela primeira vez, o silêncio dos estudos sobre esse objeto no meio acadêmico.

Nesse liame, entre o já-dito e aquilo que de “inédito” pode comportar (que é o jeito diferente de dizer), busco interlocução com outras vozes articuladas sobretudo às teorias do discurso e da enunciação, na e para a constituição da minha própria voz. Ao me reportar à escrita, reporto-me, antes, a uma concepção de língua/linguagem dialógica e a de um sujeito que se constrói com e a partir do outro (VOLÓCHINOV, 2014, 2017; BAKHTIN, 2011, 2014, 2017; AUTHIER-REVUZ, 1990, 1999, 2011, 2004, 2008), para assumir que a escrita é heterogênea, implica processo e se dá no e pelo trabalho (CORRÊA, 2007; GERALDI, 2018; FIAD, 2013) de um sujeito que, ao escrever, trama fios que se urdem de outros fios interdiscursivos, porque ela irrompe com e a partir de relações de (inter)subjetividade.

Esse processo, que chamo de *escritas múltiplas* (pois escreve-se recursivamente apagando, (des)dizendo, (re)dizendo, (re)inscrevendo), no qual e pelo qual o sujeito-autor sempre está em condição de *devir*, de tornar-se outro em relação ao texto e a si, enquanto autor desse texto, espreita o meu olhar investigativo, nesta tese, construída sob as bases da pesquisa-ação.

Lembro Drummond para sublinhar que “no meio do caminho desse *processo* tem uma pedra”. É sobre essa “pedra” (a assunção da autoria/da posição autoral na escrita acadêmica³ de alunos em formação inicial) que construo as reflexões que se deslindarão, e é justamente ela que pesou sobre a escolha da questão norteadora que motivou esta pesquisa.

Se se admite que a escrita é tessitura tramada num espaço de heterogeneidades, como assumir o estatuto de autor (exigência da escrita acadêmica) quando se é um principiante, estudante universitário, que recorre a outras vozes/teóricos e que é convocado a agenciar alteridades para se constituir singularmente como uma voz autoral?

A metáfora da pedra para referir à relação, por vezes árida, entre autoria e escrita acadêmica me parece válida, pois a autoria é uma noção que tem ocupado, sob diferentes visadas, as agendas de discussão atinentes à escrita na universidade, recorrentemente associada às dificuldades enfrentadas no processo de incursão de estudantes nas práticas de escrita da esfera acadêmica (cf. FORTUNATO, 2009; FORTUNATO; RIBEIRO, 2006; SILVA, 2012; BOCH; SILVA, 2019). Aliás, alguns estudos sobre o letramento acadêmico (PAULA, 2017; KERSCH; SANTOS, 2017) tomam-na como objeto para fomentar o debate em torno da formação para a escrita.

Interpelada por essa realidade é que me alcei a esta pesquisa, colocando-me na condição de professora-pesquisadora, que visa não apenas conjecturar ou encontrar resposta para a pergunta situada, mas também propor ações de formação *para a escrita e pela escrita*, visando ao desenvolvimento da posição autoral de alguns estudantes universitários. Desse modo, como pesquisadora, não intenciono ir a campo à descoberta de uma verdade única, tento, pois, abrir-me a outros modos de ver, de pensar e de significar o problema da escrita na esfera acadêmica, pensando, por exemplo, sobre o lugar que essa ocupa, como gesto de autoria, nas ações de formação para a escrita na universidade, especificamente, no curso de Letras.

Defendo, fazendo eco a Sobral (2016), que não há como considerar o obtido na pesquisa como dado de uma vez por todas, mas sempre em construção. Nessa busca/exploração, o que marca o valor da pesquisa é a possibilidade e disposição de ver, como se fosse a primeira vez, aquilo de que partimos.

Por isso, “impor ao objeto o ponto de vista estrito é ser infiel ao fenômeno e ao saber científico, cuja validade, notadamente em ciências das linguagens, reside em considerar como sempre provisórias e restritas as conclusões a que se chega” (SOBRAL, 2016, p. 14).

³ Discutirei essa noção no Capítulo 2 da tese.

No trilhar deste empreendimento investigativo, construí pontes de diálogo com outros estudos e trabalhos desenvolvidos em solo brasileiro (ASSIS, 2014a, 2014b, 2015, 2019; LOPES, 2015, 2016; BESSA, 2016, 2017, 2018; BERNARDINO, 2009; FISCHER, 2015) e em francês (BOCH; GROSSMANN, 2002 ou 2015; DELCAMBRE, 2015; POLLET, 2014; POLLET; PIETTE, 2002) – para citar alguns – que concebem a escrita acadêmica como prática plural e não homogênea, especialmente, com aqueles cujo foco incide na temática do diálogo com o discurso de outrem tomado sob o viés de uma perspectiva discursivo-dialógica.

Guiada por esse espírito (*de formar para a escrita e pela escrita*), o objetivo geral desta pesquisa-ação foi elaborar, implementar e analisar um conjunto de Oficinas⁴ de Produção de Textos Acadêmicos centrado na didatização do discurso acadêmico-científico, especialmente em relação aos usos e valores que recobrem o diálogo com o discurso de outrem e a construção da imagem de autor, à luz de uma perspectiva discursivo-dialógica, visando-se à potencialização do desenvolvimento da posição autoral de um grupo de alunos de diferentes períodos do curso de Letras da PUC Minas.

O fenômeno da autoria é pensado, nesta tese, portanto, fundamentalmente pela lente de Bakhtin (2011, 2014, 2015, 2017), do qual tomo de empréstimo conceitos nucleares presentes em seus escritos – *exotopia, entonação avaliativa, compreensão responsiva ativa e posição axiológica* –, compreendidos como ações que se interconectam e se vinculam à construção autoral, os quais me ajudam a construir e a sustentar algumas defesas sobre a autoria na escrita acadêmica.

Assumindo a autoria numa perspectiva dialógica, e, nesse, e, por esse viés, que ser autor é esse assumir uma posição responsável e também responsável em relação a um (outro), sempre num espaço saturado por outras vozes que se conectam ininterruptamente, mesmo em tempos e espaços distantes (BAKHTIN, 2011), defendo que a autoria na escrita acadêmica, está estreitamente ligada a três aspectos: (i) *ao enquadramento do discurso citado*, o que impõe considerar (quem é citado? o que se cita? e como se cita?), (ii) *a interação com e entre os saberes de um dado campo do conhecimento* (estabelecimento de relações entre conceitos/ideias, posição crítico-reflexiva sobre o objeto abordado, apropriação dos gêneros acadêmicos) e (iii) *a singularidade na escrita* (subjetividade na escrita, escolhas estilístico-composicionais, indícios de criatividade/originalidade) .

⁴ Esse conjunto de Oficinas foi intitulado *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*.

É penetrando no território das palavras que se encontram sempre moventes, sempre em condição de movimentarem sentidos novos/outros, que olho para o *corpus* principal da pesquisa (*diferentes versões de resenhas acadêmicas temáticas* produzidas pelos alunos no contexto de uma das Oficinas), buscando analisar como os sujeitos, nas idas e vindas dos processos de escrita de que participaram ao longo das Oficinas, (re)constroem o posicionamento autoral diante das restrições (im)postas na tensão entre a singularidade e a alteridade.

Esse olhar não se separa, está amalgamado aos objetivos específicos que guiaram a pesquisa: (i) flagrar, nos textos produzidos pelos alunos no contexto das Oficinas, a singularidade do sujeito-autor em apropriar, reportar e (re)atualizar o discurso citado, no gerenciamento de vozes ; (ii) identificar o modo como os alunos, em sua posição de autor, (re)constroem filiações de sentido na interação com conceitos e ideias dos teóricos convocados em seus textos, a fim de observar se constroem (ou não) atitude responsiva no e para o tratamento/discussão de um dado objeto de dizer; (iii) flagrar os movimentos/operações de natureza linguístico-textual e discursiva realizados pelos alunos, que revelam evidências sobre as formas de assunção da responsabilidade⁵ enunciativa na busca pela posição autoral; e (iv) descrever os efeitos dos expedientes, das discussões e interações realizadas nas Oficinas, bem como das intervenções/sugestões realizadas nos textos dos alunos (em situação de análise/apreciação), pela professora-pesquisadora, visando-se à reflexão e à análise do processo, da performance desses alunos e dos resultados obtidos.

Assim, esta tese se delinea a partir de 6 capítulos, os quais apresento sumariamente ao leitor:

Capítulo 1- Ver a autoria num mundo retumbante de palavras alheias.

Discuto a noção de autoria inicialmente na interlocução com algumas das ideias centrais de dois autores: Barthes, na perspectiva dos estudos literários, e Foucault, no viés do discurso, tateando uma relação de proximidade com o quadro teórico ora assumido, mas esclarecendo que não assumo o compromisso maior de seguir nas trilhas das proposições dos estudiosos. Na sequência, meu diálogo se estreita com a perspectiva dialógica bakhtiniana. Recupero, pela lente de Bakhtin, conceitos que, nos seus escritos, se inter-relacionam à noção, quais sejam: exotopia, entonação avaliativa, compreensão responsiva ativa e posição axiológica e, valendo-me das contribuições do autor, fecho o capítulo propondo uma discussão sobre a autoria na

⁵ Esclareço que, embora nos escritos de Bakhtin, encontremos somente o termo *responsabilidade*, por exemplo, em *Estética da criação verbal* (2011) e *Para uma filosofia do ato responsável* (2017), o termo *responsabilidade enunciativa* será mobilizado ao longo da tese, sob a tônica de uma perspectiva bakhtiniana, associado à ideia de posição responsável na relação que se constrói no diálogo com o objeto do dizer e com o outro.

escrita acadêmica, a partir de três aspectos: *o enquadramento do discurso citado, a interação com e entre os saberes do campo de conhecimento e a singularidade na escrita.*

Capítulo 2- Vozes em rede: entre a auscultação e a contrapalavra. O enfoque é a discussão de noções fundamentais à pesquisa, que vêm se somar, compor a rede de discussão do capítulo teórico anterior, guiando o olhar interpretativo e analítico dos dados. São elas: *escrita como trabalho e processo, escrita acadêmica, sujeito, discurso citado, dialogismo e heterogeneidade.*

Capítulo 3- Percurso metodológico: paisagens. Situo os princípios teórico-metodológicos adotados no empreendimento da pesquisa, bem como o percurso metodológico inicial levado a efeito para a incursão e a permanência no campo de investigação. Apresento, ainda, os procedimentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa, as contingências do processo, o trabalho proposto em relação à *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, desde a motivação à sua concepção, a descrição detalhada de cada Oficina e, por fim, antecipo ao leitor as categorias analíticas que subsidiarão meu olhar sobre o *corpus* a ser examinado. Esclareço, porém, que os critérios de seleção do *corpus* principal (*resenhas acadêmicas temáticas*) a ser analisado e maiores detalhes sobre tais categorias serão discutidos no capítulo dedicado à sua respectiva análise, isto é, no Capítulo 5.

Capítulo 4- O processo em cenas da participação dos alunos: a análise panorâmica. Assumo o propósito maior de construir *movimentos* que se delineiam de forma inter-relacionada, ora como descrição, ora reflexão e análise, num quadro mais geral de discussão que toma como objeto principal a participação dos alunos em quatro das Oficinas realizadas, sem perder de vista os *efeitos do processo de escrita orientada* que refratam essa participação. Esse capítulo dialoga estreitamente com o último objetivo específico proposto, justamente por privilegiar cenas do processo de realização da pesquisa. Assim, em lugar de apenas analisar o *corpus* principal que compõe a pesquisa, penso que seja importante somar a isso a necessidade de se interpretar, de se compreender os sujeitos na sua relação com o outro, com as práticas discursivas de que participaram nas Oficinas e, nelas, alterando-se, à medida que se distanciam de determinadas crenças, assumem ou ressignificam valores sobre a escrita acadêmica.

Capítulo 5 - “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”⁶: a análise sob a lupa. Esse capítulo é dedicado à análise pormenorizada do *corpus* principal da pesquisa (*resenhas acadêmicas temáticas* produzidas no contexto da Oficina 7). Nele, defino inicialmente os

⁶ BOFF, Leonardo. *A água e a galinha*. 4. ed. RJ: Sextante, 1999.

critérios de seleção do *corpus*, e, após, as categorias eleitas para o seu exame analítico, que é apresentado em duas seções. É no capítulo em discussão que o leitor poderá perceber mais explicitamente a relação com os demais objetivos específicos traçados para a pesquisa.

Capítulo 6- Considerações finais: “aos pouquinhos é que a gente abre os olhos, não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro”.⁷ Capítulo que encerra a tese. Nele, retomo algumas defesas assumidas, discuto resultados da pesquisa e construo reflexões sobre o empreendimento investigativo realizado, sem perder de vista o entrelugar da professora e da pesquisadora no processo, bem como as contribuições da pesquisa.

Assim, convido, então, o leitor a percorrer os caminhos desta tese e a criar sítios de significação para as lacunas que resistem com tenacidade (à revelia do meu esforço em preenchê-las), a “levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos [...]” (CORACINI, 2010, p. 31) no diálogo, na extensão e continuidade das reflexões que ora proponho.

⁷ ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

1 VER A AUTORIA NUM MUNDO RETUMBANTE DE PALAVRAS ALHEIAS

Em toda parte, há certa interseção, consonância ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior das personagens. Em toda parte, certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas (BAKHTIN, 2011, p. 199).

Quantas leituras e (des)caminhos foram necessários para a produção desta tese? Quantas experiências acadêmicas foram necessárias para preencher as folhas que nela estavam em branco, à espera da tomada de decisões e de posições, as mais diversas e adversas, do registro de reflexões construídas na pulsante relação entre feixes de memórias e a pluralidade de *eus* constituídos nas ideias e reflexões assimiladas dessas leituras, em diferentes contextos?

A folha em branco convoca aquele que se propõe a escrever a *autorar*⁸. Mas ela convida e assusta (isso não se pode negar!). Há quem, no esforço de aprisionar um *flash* de pensamento, jogue nela palavras gulosas, franjas de ideias repicadas de textos, às vezes, excertos sem nexos, para, somente depois de maturar, trabalhar e retrabalhá-las, costurar os elos. Há quem formule inteiros trechos, com a coragem de um pensamento livre de amarras ou “interdições” e a altivez de quem assenhora as suas ideias. Mas há quem prefira que uma ideia amadureça primeiro, ganhe corpo, para ser lançada no papel, ao risco da frustração das rasuras (ainda que estas sejam constitutivas do processo).

Quantos processos de escrita aplicam-se a essas situações? Quantas formas de *autorar* delas surgem ou nelas se materializam?

Tão complexo quanto é responder com a exata precisão a essas questões, é discutir a própria noção de *autoria* – uma cara noção para os estudos acadêmicos, mas, nem por isso, passível de consensos providos de total “acabamento temático”, e, para remeter à arquitetura bakhtiniana, é natural que seja assim, já que tal característica deriva das próprias injunções da ciência, que se constitui na tensão do debate, estando sempre aberta a novos acabamentos.

Ainda que essa noção encontre lugar em uma pluralidade de perspectivas teóricas, como testemunham os estudos de autores referendados, a exemplo de Foucault (2014, 2015), Chartier (2012), Barthes (2012), Maingueneau (2010), Bakhtin (2011), buscar pontos de aproximação com o solo da escrita acadêmica, tal qual se objetiva nesta discussão, requer redimensionamentos e ressignificações, considerando-se, sobremaneira, que essa noção não foi precisamente pensada e definida exatamente sob esse lume em tais estudos. Entretanto, esse

⁸ Assumir uma posição axiológica singular, (re)criando sentidos, (re)interpretações, ideias, mesmo face a contextos de interação bordejados por enunciados saturados pela heterogeneidade da linguagem/do discurso.

desafio não é menor que o da escolha de uma dessas orientações teóricas, tendo em vista as contribuições e a importância de todos esses autores com os seus respectivos trabalhos.

Talvez o caminho escolhido para tratar da autoria, neste trabalho, seja compreendido, pelo leitor, de forma diametralmente assimétrica à minha visão. Apresso-me, então, em esclarecer, por exemplo, que não dedicarei espaço, nesta tese, à reatualização da noção de autoria, colocando em diálogo todas as perspectivas teóricas patenteadas pelos autores apontados. Creio, decerto, que trabalho semelhante tem sido exaustivamente apresentado em outras teses ou estudos que se afinam à temática (cf. BOVO, 2019; NASCIMENTO; FRANCELINO, 2015; FORTUNATO, 2009; BAPTISTA, 2005; MARCHEZAN, 2015; SOBRAL, 2012; ARÁN, 2014; AGUIAR, 2010), para citar alguns – razão para que eu tome, assim, outro curso.

A proposta de reflexão aqui deslindada está sobretudo circunscrita à perspectiva de tentar focalizar a noção de autoria, buscando recuperar como ela se apresenta nas formulações do Círculo de Bakhtin, sem maiores preocupações de estabelecer diálogos com outros lugares teóricos. É com Bakhtin, pois, que busco dialogar mais de perto e em quem encontro o aporte teórico nodular para suplantiar minhas reflexões nesta pesquisa – escolha esta coerente com a concepção de escrita, texto, língua/linguagem e discurso nela adotadas, sob o matiz das teorias da enunciação e do discurso.

Mas, se, de um lado, apresso-me em delimitar minha orientação teórica, “silenciando”, desse modo, alguns autores, de outro, reservo-me o dever de reconhecer, também, a importância de, ainda que sumariamente, dedicar algumas merecidas linhas a algumas das ideias centrais de importantes estudiosos que se comprometeram em discutir a noção de autoria/autor, na perspectiva dos estudos literários, a exemplo de Barthes, e Foucault, no viés do discurso, tateando uma relação de proximidade com o quadro teórico ora assumido (a qual, em certa medida, possa justificar o lugar concedido a esses autores no escopo deste trabalho), entretanto, devo frisar, sem assumir necessariamente o compromisso maior de seguir nas trilhas de suas ideias.

1.1 Autor/autoria: entre Barthes e Foucault, Bakhtin

Como se sabe, Barthes e Foucault protagonizaram um intenso debate sobre a noção de autor/autoria na França do final da década de 1960, quando o primeiro, em 1968, produziu o polêmico ensaio *A Morte do autor*, e o segundo, logo em 1969, também tratou do tema no consagrado texto *O que é o autor?*, dedicando, ainda, espaço para a discussão no livro *A ordem do discurso*, publicado em 1971 (aula inaugural proferida por Foucault no Collège de France).

O título do texto de Barthes (2012) anuncia uma contundente crítica à “tirania do autor”, à concepção de que este, por ser o criador, detém o total controle e o domínio do sentido último de sua criação, como se fosse esta propriedade intransponível, irretocável – é, pois, a ideia da propriedade e da originalidade que se polemiza. É em diálogo polêmico com essa concepção vigente (vinculada ao positivismo, visto como resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista que tributa maior importância à pessoa do autor), que Barthes propõe a morte do Autor (grafado em maiúsculo) – escolha que, a meu ver, vem reforçar a ruptura com a ideia da soberania da paternidade do autor como origem do texto, ao mesmo tempo que se critica veementemente a concepção cartesiana de sujeito como a de indivíduo centrado, unificado e autônomo.

Segundo a defesa barthesiana, a linguística teria fornecido um importante argumento analítico para a destruição do Autor, já que linguisticamente “o autor nunca é mais do que aquele que escreve, assim como ‘eu’, outra coisa não é senão aquele que diz ‘eu’, pois a linguagem conhece um sujeito não uma pessoa” (BARTHES, 2012, p. 60). Para Barthes (2012), portanto, o que está em jogo é como o autor performa a linguagem na escritura, tendo-se em vista que esta “é esse neutro, esse composto, esse oblíquo, pelo qual foge o sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pelo corpo que escreve” (p. 57). Daí a defesa de que o autor entra na sua própria morte no momento em que a escritura começa, ou, como sublinha Aguiar (2010), Barthes advoga que o trabalho com a linguagem no texto é, justamente, o que de possível a escritura pode fazer para dizer algo, inscrever um sujeito, instaurar um percurso, ser uma criação.

Contrapondo-se à crítica literária que insiste em correlacionar a obra à vida do autor, Barthes (2012, p. 63) argumenta que “Dar ao texto um autor é um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura”, cujo espaço deve ser percorrido. Dito de outra forma, o autor não pode ser aquele que, ao entretecer as palavras, projeta no texto um único sentido, “uma verdade acabada no acabamento de seu texto” (AGUIAR, 2010, p. 100).

Refutando essa concepção de autor portador da fonte do sentido e da chave de entendimento do texto, o semiólogo acredita que o campo literário não mais pode ser entendido como o predicado de um sujeito, pois “outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito *aqui e agora*”. Propõe, desse modo, a morte do Autor, para dar lugar à figura do *scriptor*, esse autor moderno, que nasce ao mesmo tempo que o texto. Reconhece-se, assim, na experiência da escrita, um acontecimento que constitui um autor por aquilo que ele é capaz de fazer com a linguagem: estar fora dela para poder ser nela.

Ao criticar a concepção mencionada, Barthes (2012) traz também para a centralidade de sua discussão a figura do leitor, tributária de uma posição relativamente hierárquica nesta relação (autor-leitor). Ora, é em vista de tal relação que insurge a sua tese fulcral de que é preciso inverter o mito, pois o nascimento do leitor sacraliza a morte do autor, ou seja, o leitor tem sobremaneira um relevante papel na escritura – é o tecelão dos sentidos do texto, os quais escapam ao controle absoluto e tirano do autor, porque o texto é movimento, passagem, é travessia que leva a uma multiplicidade de sentidos e interpretações.

Assim, é possível dizer que Barthes (2012) considera o poder de decisão do leitor. É ele, pois, quem escolhe as rotas de leitura que seguirá, e, nessa medida, pode intervir e alterar o sentido do texto, participando ele também da sua autoria. Dito de outro modo, valoriza-se o processo de escrita e sua recepção e, na escritura múltipla, seus fios devem ser desenredados, desfiados ou aclarados, mas nunca decifrados porque seus sentidos não cessam jamais.

Embora não seja meu objetivo delinear pontos de distanciamento entre os autores, é importante sublinhar que, se, em Barthes, pode-se entrever uma relação hierárquica entre o autor e o outro (leitor), em Bakhtin, essa relação não se sustenta, pois, ainda que se defenda que “o papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2011, p. 301), o primado do dialogismo vem legitimar a relação constitutiva de equidade entre o autor e o outro. Entretanto, aí, mesmo onde se percebe esse distanciamento, também pode se depreender relação de contiguidade, se se considerar que ambos os autores colocam em cena o outro.

A aproximação entre os dois autores se dá de forma mais congruente, a partir do reconhecimento de que, defendendo a morte do autor, Barthes rompe com a ideia da originalidade do sentido do texto para assumir que este deve ser visto como espaço de dimensões múltiplas, onde se convergem e confrontam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: “o texto é um tecido de citações oriundas dos mil focos de cultura” (2012, p. 62).

Assim, Barthes põe em xeque a ideia de que, no texto, há espaço tão somente para uma voz, argumentando que a escritura só se inicia a partir do instante em que a origem é perdida, em que se entra, sem volta, no caminho da rede de relações (inter) textuais.

Nos postulados bakhtinianos, perspectiva simétrica é seminal à medida que se nega a ideia da autoria encapsulada à de originalidade/propriedade e, conseqüentemente, o texto é compreendido como tecido em uma imbricada e constitutiva relação com outros enunciados, discursos que se conectam em ininterruptas cadeias dialógicas. Concepção cara a este trabalho, considerando-se a premissa de que a escrita requer indubitavelmente a negociação com outras

vozes e que uma tal negociação se revela, em realidade, como ponto de partida para a assunção da autoria nos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa delineada.

Se Barthes declara radicalmente a morte do Autor, Foucault (2015) não a assume como uma verdade provida de total acabamento. Ele renova o termo, amplia e polemiza o debate defendendo, a seu modo, o *apagamento do autor*, mas sobretudo a necessidade de analisar conseqüentemente o espaço vazio deixado por ele, perscrutá-lo, de entender as funções nele exercidas, o jogo de forças, táticas e estratégias que essa função (de autoria) ocupa, para além do texto e da linguagem, no nível dos discursos (BUTTURI, 2016).

Percebe-se que ele parte da ideia de que a figura do autor deve ser apagada em proveito das formas próprias dos discursos, ou seja, o autor deixa de ser um sujeito empírico, para ser o lugar de vários discursos, de várias posições-sujeito, admitindo uma pluralidade de eus.

O filósofo, então, responde a Barthes afirmando que o autor resiste de certa maneira na obra e na escrita. Quanto à obra e sua relação com a “resistência” da presença do autor, Foucault (2015, p. 39), ele mesmo, reconhece ser esta uma relação complexa, argumentando que “não basta afirmar: deixemos o escritor, deixemos o autor, e estudemos a obra em si mesma”. Noutros termos, a obra traz dificuldades quanto à possibilidade de ser definida sem referência a um autor. No que respeita à noção de escrita, argumenta que ela mantém “os privilégios do autor sob a salvaguarda do a priori: ela faz subsistir, na luz cinzenta da neutralização, o jogo das representações que configura uma certa imagem do autor” (FOUCAULT, 2015, p. 41).

Sugere ele, desse modo, que, ainda que um autor esteja em constante processo de desaparecimento na escrita, já que, na escrita contemporânea, pós-estruturalismo, cada vez mais, o autor apaga as marcas do sujeito individual que escreve – “a marca do escritor não é mais que a singularidade de sua ausência” (p. 36) – , o sujeito se *inscreve* no discurso ao trabalhar a escrita, ocupa determinadas posições que permitem a criação de tais representações e, aliás, o próprio ato de apagamento pode ser visto como um procedimento de autoria.

Mesmo reconhecendo que a noção de autor constitui um momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia e na das ciências, Foucault (2015), porém, escolhe deixar de lado a análise histórico-sociológica da personagem do autor, para debruçar-se sobre a relação do texto com o autor (sobre essa figura que lhe é exterior e anterior ao menos em aparência).

Tomando de empréstimo o questionamento de Beckett “*Que importa quem fala?*”, no texto *O que é o autor?*, o filósofo expõe a sua tese de que o autor é uma função que permite organizar o universo dos discursos. Mas adverte que nem todos os discursos são providos da

função autor, negando, desse modo, a sua universalidade ou naturalidade (princípio aqui visto como passível de problematização, pois meu diálogo mais próximo com Bakhtin e as reflexões suscitadas, nesta tese, como se verá mais adiante, permitem-me acreditar na presença do autor, como aquele que ocupa uma posição axiológica, em todo texto/discurso nas diversas situações de linguagem). De toda forma, segundo a sua defesa, há domínios que exigem a filiação do autor, como o da literatura, da filosofia e o da ciência – o que o leva a denegar a figura do autor nos discursos cotidianos, a exemplo dos encontrados em gêneros como cartas e contratos.

O autor, para Foucault, portanto, é aquele que ocupa um lugar no discurso, que o controla e exerce determinadas funções, dentro de domínios específicos, mas o seu nome “não está situado no estado civil dos homens” (FOUCAULT, 2015, p. 46). Numa tal perspectiva, ele não é entendido como um indivíduo falante, pois o nome de autor cria um imaginário dissociado da figura empírica e biográfica de um sujeito.

Nessa medida, a função autor é restringida, pelo filósofo, ao modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade e está estreitamente relacionada a um certo *status* do discurso. Sua legitimação é atribuída a características específicas, segundo as quais o produtor de uma obra ou texto acede ao estatuto de autor: (i) a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional; (ii) não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos; (iii) não se define pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas antes, por operações específicas e complexas; (iv) dá lugar a uma pluralidade de eus, a várias posições-sujeitos.

Nas proposições de Foucault, a função autor não se constrói meramente atribuindo-se um texto ao nome próprio, porque “para um discurso ter um nome de autor ele deve ser recebido de uma certa maneira e deve, numa dada cultura, receber certo estatuto, devendo assegurar uma função classificativa, agrupar um certo número de textos” (FOUCAULT, 2015, p. 34-35). Daí a figura do autor, nos postulados foucaultianos, ser, a rigor, ligada à obra (a quem se pode legitimamente atribuir uma produção).

Também é, na esteira de tal perspectiva, que o filósofo associa “a noção de autor” (restringindo-a ainda mais) à de “fundadores de discursividade”, isto é, àqueles que, além de sua obra, produziram, ainda, a possibilidade e a regra de formação de outros textos (FOUCAULT, 2015). Seriam estes autores cujas obras se transformaram numa espécie de referencial para outros autores, a exemplo de Freud e Marx, com a instauração da psicanálise e do marxismo. Noutros termos, seus discursos orientaram a formulação de outros, introduzindo novos conceitos e possibilitando a ampliação de ideias.

Se esta é uma posição que afasta Foucault de Bakhtin, uma relação de proximidade entre os dois pode ser percebida no fato de que, para ambos, o sujeito é um sujeito de linguagem, de discurso, ou seja, não um ser físico, escritor real, mas uma instância no discurso/linguagem. Além disso, como bem ressalta Fortunato (2009), esses autores pensavam o discurso não só como produção linguística, mas como uma situação comunicativa que envolve o uso da língua em contexto sócio-histórico determinado.

Como já sinalizado, não tenho a pretensão de espriar a discussão, enveredando, nesse caso, o leitor por um caminho longo e de difícil chegada. Reconhecida a importância dos autores ora lembrados que produziram, cada um a seu modo, noções que posteriormente seriam referências para as discussões atinentes à autoria, apresento, a seguir, uma discussão que se inclina mais detidamente para a direção inicialmente anunciada. Antecipo, ainda, que não é minha intenção revisitar o percurso histórico sobre o qual estão assentadas as ideias de Bakhtin em torno da noção de autoria, mas centrar a discussão sobre as ações que, a meu ver, estão implicadas à tal noção, nos escritos desse autor.

Como os sentidos são sempre moventes e a linguagem não é transparente, reconheço o desafio que se impõe, e, por isso, o risco da infidelidade às ideias do autor é real, mas, por outro lado, é também nele que poderão se encontrar a ressonância de contrapalavras e da reatualização de sentidos atribuídos à noção.

1.2 Autoria na arquitetura bakhtiniana: o autor nunca está só, cada autor é muitos autores

Adotar uma orientação bakhtiniana para falar de autoria – o que impõe inelutavelmente considerar o princípio dialógico da linguagem –, sem dúvida, é um desafio, já que, há muitas décadas, Bakhtin tem sido fonte de numerosos trabalhos e pesquisas, especialmente no Brasil (cf. SOBRAL, 2009, 2012, 2018; BRAIT, 1997, 2014, 2015, 2016; FARACO; TEZZA; CASTRO, 2006; FARACO, 2009, 2011, 2015; FLORES, 2009; FIORIN, 1997, 2018; GERALDI, 2010; AMORIM, 2004, 2009, 2011, 2015; MARCHEZAN, 2015; BESSA, 2016), entre outros, exercendo uma expressiva influência nas Ciências da Linguagem e nas Ciências Humanas em geral.

Como se tem conhecimento, embora o tema do autor e da autoria esteja presente em quase todos os escritos de Bakhtin, a noção de autoria não foi por ele discutida, e nem pelo chamado Círculo de Bakhtin, de forma definitiva em apenas um dos seus trabalhos. Isso

significa dizer que é reputada ao leitor a tarefa⁹ de cotejar em seus textos ideias que se complementam e levam a uma melhor compreensão de tal noção (como se fosse essa compreensão parte da composição de um mosaico de ideias dispersas em textos que foram produzidos em épocas distintas, sendo, entretanto, muitos deles reunidos em uma única publicação).

O tema do autor e da autoria, aliás, é mais explicitamente abordado sob o viés estético-literário. Em contrapartida, por autor, o Círculo denomina não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados – muito embora Bakhtin tenha assentado suas discussões mais fortemente na perspectiva do texto literário, como antecipado, ao discutir, por exemplo, as figuras de “autor-pessoa (o escritor)” e “autor-criador (função estético-formal da obra)”.

Sobre esse aspecto, especificamente, é forçoso dizer, de início, que o autor em Bakhtin não pode, nem deve determinar-se para nós como pessoa (BAKHTIN, 2011). Deve ser visto, pois, como “uma instância de produção, do ato, do texto, do discurso” (BRAIT, 2006), sem perder de vista, como ressaltam Clark e Holquist (2008, p. 111), que “o importante não é quem um autor é, mas como, quando e onde ele o é”.

De todo modo, tendo em conta essa posição, é importante dizer que, para falar de autor, na esteira das teorias do Círculo, faz-se necessário dimensionar o contexto de ação dos sujeitos e as complexas tarefas que realizam ao enunciar – aspecto que orienta o curso desta discussão. Além disso, “implica considerar o princípio dialógico (que segue na direção do interdiscurso,¹⁰ da relação com o outro), os elementos sociais, históricos etc. que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral” (SOBRAL, 2009, p. 61).

Nesse viés, proponho mobilizar alguns dos conceitos que, sob a égide bakhtiniana, são aqui considerados como ações intrincadas à constituição da autoria, quais sejam: “exotopia/excedente de visão”, “compreensão responsiva ativa”, “entonação avaliativa”, “posição axiológica”. Importa esclarecer, ainda, que esses conceitos serão vistos em articulação com a noção de “gênero do discurso”, uma vez considerada a ideia de que todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário) (BAKHTIN, 2011).

⁹ Brait, na *XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*, em Curitiba, no ano de 2003 (texto publicado, posteriormente, em livro, no ano de 2006), destacou que o tema do autor e da autoria em Bakhtin ainda estava à espera de um tratamento mais alentado.

¹⁰ Há um ponto de contato entre o princípio dialógico e o interdiscurso, na medida em que, como defende Maingueneau (1987), um discurso erige no trabalho sobre outros discursos.

Todos esses conceitos, como antecipado, podem figurar tanto como ponto de partida para o desdobramento de reflexões em torno da autoria na escrita acadêmica como também para a construção de categorias de análise que serão apresentadas no capítulo que trata da análise dos dados da pesquisa – a despeito de que, como notou Fiorin (2011), o filósofo não tenha elaborado uma obra didática, pronta para ser ensinada na escola. Ao contrário, sua obra vai examinando progressivamente conceitos.

Referentemente à posição de Fiorin, vale mencionar, de outro lado, que isso não pode fazer imaginar que não se possa ampliar a compreensão de autoria, como formulada por Bakhtin, em função de novos propósitos de investigação, afinal, é natural realizarmos deslocamentos/correspondências entre ideias, sentidos, conceitos, respeitada a coerência dos objetivos ensejados, tanto no universo de nossa vida cotidiana, quanto no mundo da pesquisa. Ora, do contrário, os sentidos não teriam a sua festa de renovação – para entoar aqui o pensamento do filósofo.

Clark e Holquist (2008, p. 116) também fazem coro a essa posição ao afirmarem que “a autoria na obra bakhtiniana é extensível a categorias extraliterárias por ser uma arquitetônica da consciência”. Isso significa dizer que a autoria no pensamento bakhtiniano, deve ser vista ou relacionada à questão da alteridade, das relações entre o “eu” (*self*) e o “outro”, admitindo-se, assim, que a consciência do autor é aquela que abarca e dá acabamento à consciência do outro, pois a palavra é sempre dual.

Recupero, nessa direção, a categórica afirmação de Bakhtin (2011, p. 11), presente em *O autor e a personagem*, de que “a consciência do autor é a consciência da consciência”. Com essa afirmação, o autor circunscreve a autoria à dinâmica relação *eu* e *o outro*. É sob esse prisma, pois, que a interação entre as subjetividades (intersubjetividade) é vista como constitutiva da produção dos sentidos, nas situações concretas do exercício da linguagem.

A este respeito, Bakhtin (2011) assim realça com toda ênfase:

eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Não se trata do que ocorre dentro, mas na *fronteira* entre minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra e nesse encontro tenso está toda a sua essência. (BAKHTIN, 2011, p. 341– grifos do original).

Daí a ideia de que a consciência será sempre plural, no sentido de que ela é habitada por inúmeras vozes sociais entretecidas no efeito inconcluso do primado da alteridade. Como aponta Geraldini (2010), vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que

internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos.

Assumir com Bakhtin que “o autor é a consciência da consciência” significa ver esse autor como um autor de linguagem, que se constrói *com e a partir do outro*, seja porque se pressupõem relações dialógicas instadas por vozes sociais, as quais, como elo na cadeia de comunicação verbal são reproduzidas, em diferentes tempos e espaços, seja porque há continuamente posicionamentos frente a essas vozes, ou porque novas relações se estabelecem singularmente em cada consciência.

A consciência de que aqui se fala está estreitamente relacionada a um conceito seminal no pensamento bakhtiniano – a *exotopia (excedente de visão)* –, discutido por Bakhtin para referir-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade de pesquisa em Ciências Humanas (AMORIM, 2016). Na acepção do filósofo, “o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim” (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Interessante pensar que esse excedente de visão refrata nossas atitudes na vida, isto é, na relação com o outro, das mais variadas formas e tonalidades, em diferentes situações, uma vez que não posso me ver como totalidade, tendo uma completa visão de mim mesmo, porque somente o outro pode construir o todo que me define. Bakhtin (2011, p. 13) chama a atenção para isso ao assinalar que, sob essas condições, “é verdade que, até na vida, procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros”.

Por outro lado, posso observar no outro, por exemplo, gestos, atitudes, traços de sua personalidade que escapam à sua percepção, isto é, que ele não tem a total autoconsciência. Evidentemente que o outro, por sua vez, também tem em relação a mim semelhante posição.

Nos processos que envolvem a escrita ou a própria produção do conhecimento, esse movimento exotópico/excedente de visão é recursivamente mobilizado, sendo delas, portanto, aspecto constitutivo, “pois a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista” (AMORIM, 2016, p. 96), lapidados no acabamento de duas consciências: *eu-para-mim* e *o eu-para-o-outro*.

Pode-se dizer que, relativamente à produção do conhecimento, desse processo exotópico prescindem a reformulação, a ampliação ou a problematização de teorias, por exemplo. “Não se trata de fundir-se com o outro, mas de manter posição própria na distância e no *excedente de*

visão e compreensão a este relacionado” (BAKHTIN, 2011, p. 355). Impossível sustentar, nessa perspectiva, a ideia de que a produção do conhecimento se esgota nela mesma. É preciso ter presente que ela faz parte de um contínuo *vir a ser*, que se reinaugurará a cada encontro com o olhar valorado do outro, em maior ou menor grau.

Depreende-se, com base em Medviedev (2012), que tal característica resulta da própria natureza da ciência, já que o texto científico é passível apenas de um acabamento composicional, jamais de um acabamento temático. O tratamento exaurido de um dado objeto por um pesquisador constitui tão somente um acabamento provisório, haja vista que “nunca se esgotam as possibilidades de tratar de um dado tema, posto que “onde um acaba, continua outro” (MEDVIEDEV, 2012, p. 194). Logo, todo enunciado compreende uma orientação valorativa que permite a criação de vários sentidos a um mesmo segmento linguístico (FLORES, 2009).

Na ordem dessa reflexão, é importante acentuar que, para Bakhtin (2011), todo ato cultural reclama uma posição valorativa frente a outras posições valorativas, sendo o autor um princípio representador que se deixa perceber, não como presença física, mas como uma voz que se insinua e se faz sentir sob diferentes nuances.

O movimento exotópico, como princípio para a criação estética, impõe ao autor-criador assumir diferentes lugares, deslocamentos que o levam a perceber o todo da obra, de um olhar de fora/distanciado, isto é, transgrediente. Esse olhar sempre é modulado pela relação *eu-outro* e pela necessidade do retorno à sua posição singular – aquela que lhe outorga o poder para, depois do encontro com o horizonte do outro, agir sobre o objeto estético, enformando-o conforme a sua posição axiológica.

Em outras palavras, “a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar de fora, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 25).

Clark e Holquist (2008) podem somar-se a esta discussão, vez que, revisitando as ideias de Bakhtin, descrevem o conceito de exotopia de forma bastante esclarecedora. Como recuso o risco de obliterar qualquer sentido que eles tenham atribuído ao conceito, eis a citação na íntegra:

[...] Segundo Bakhtin, quando o mecanismo de um tal excedente é estendido de operações da consciência na experiência vivida para operações semânticas no mundo do texto, converte-se no botão em que dorme a florescência da atividade estética plenamente desenvolvida. Eu ‘vivo’ em sua consciência; eu vejo o mundo através de seus olhos. [...] Quando visto sua inconsciência de maneira tão completa quanto posso, estou dentro de seu horizonte, e o que ele não pode ver eu não posso ver. O necessário segundo passo é para mim retornar à minha própria consciência, onde eu posso ver agora não só de dentro, como ele mesmo vê, mas também de fora, como eu vejo,

portanto, não apenas sujeito, mas também como objeto. É nesse retorno que começa minha atividade estética. Por eu viver nas fronteiras entre minha própria subjetividade para mim mesmo e meu *status* de objeto para os outros, posso transpor esta fronteira e, em minha imaginação, ver o outro como sujeito e a mim mesmo como objeto. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 115).

Na escrita, especialmente, é possível dimensionar o movimento exotópico a partir de duas situações bem características, ora situadas a título de ilustração. Quanto à primeira delas, lembro, neste momento, a “cena” de quando um sujeito, na sua posição de autor, revisita o seu texto para uma apreciação/análise, e, de maneira especular, nele vê a imagem refletida do outro (o seu leitor/interlocutor potencial). É justamente o excedente de visão que impele esse autor a realizar sobre o texto avaliações ou alterações em função daquilo que ele imagina ser o olhar exterior, isto é, do outro. Pelo princípio da exotopia, a palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro que lhe dá sentido e acabamento. ““O eu para si”, portanto, se trama tendo como fios o ‘eu para os outros’. Ele vai captando aspectos de si mesmo pela mediação das consciências dos outros [...]” (FARACO, 2014, p. 48).

Nessa direção, compreende-se que a exotopia/excedente de visão reinaugura, em certa medida, o *acontecimento da autoria* a cada vez que um sujeito, em posição autoral, toma o seu texto como objeto de leitura/apreciação. Tal visão pode ser respaldada no fato de que, via de regra, a cada nova leitura, têm-se um olhar novo e criativo sobre o texto, assim como novas respostas aos sentidos nele estabelecidos, ainda que se reconheça, todavia, a impossibilidade do alcance de uma total completude. É o excedente de visão e o conhecimento do autor-criador que instaura o princípio de acabamento do objeto estético (do texto).

Portanto, esse deslocamento, refratado por duas consciências (não coincidentes), é que permite a esse autor retomar o texto para realizar o acabamento do todo necessário. Ou, nas palavras do próprio Bakhtin:

O autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que, a partir da própria vida, são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro [...] (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Como mencionado, o movimento exotópico também pode ser visto por outro prisma, ou seja, sob a tônica da relação *eu-para-os-outros*. Quando um texto é avaliado pelo outro – imaginemos no próprio ambiente acadêmico – aquele que avalia (o professor, o colega, ou a banca examinadora de uma tese), certamente, apontará observações que o autor do texto, a princípio, não foi capaz de notar.

Não é demais lembrar, com Faraco (2011), que o excedente de visão dos outros é que responde às nossas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o *eu para-*

mim se constrói a partir do *eu-para-os-outros*. Nesse sentido é que se pode dizer que a atividade estética requer um distanciamento que só se realiza com a exotopia, pelo encontro com a alteridade, ou seja, como também ressaltam Miotello e Pajeú (2016), a relação estética só pode ser conformada na interação eu-outro.

Nosso processo de escrita, sabe-se, não se realiza na estrita solidão de nossa consciência ou de nossa voz. “É impossível, dessa forma, alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Isso impõe considerar a relevância da exotopia no âmago de tal relação. Como discutido, a exotopia está marcada por *esse estar de fora*, ao mesmo tempo que se deve *estar dentro*, isto é, pelo “controle” da não coincidência entre as consciências, pois quanto maior for o êxito em um eu fundir-se com a consciência do outro, maior será a possibilidade de esse eu se encontrar preso às limitações do horizonte desse outro. A fusão completa, observam Clark e Holquist (2008), mesmo que fosse possível, impossibilitaria a diferença indispensável ao diálogo.

É de meu entendimento que, na escrita acadêmica, o fato de um autor, de acordo com seu olhar valorativo, selecionar determinadas vozes, e não outras, para com elas dialogar na produção de um texto, isto é, aquelas as quais julga serem adequadas ao seu propósito discursivo é, em si, uma outra forma de concretização da exotopia. Não se pode perder de vista que o excedente de visão é que permite a esse autor estabelecer pontos de contato (quer seja de aproximação ou de distância) entre o seu pensamento e o pensamento de outros autores – quando recorta, (re)acentua, refuta ou endossa suas ideias.

A posição exotópica, como princípio do ato estético (acabamento do agir do sujeito), segundo a perspectiva bakhtiniana, é a posição que permite a reflexão elaborada com acabamento e não necessariamente acabada, já que os sentidos estão amalgamados à alteridade. “O ato estético engendra a existência num novo plano de valores do mundo, um novo plano de pensamento [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 206).

Nesse viés, o autor é levado a um posicionamento axiológico (condição que não deve ser vista de forma estanque, apartada da posição exotópica), quando completa o horizonte do outro, dando-lhe certo acabamento e reatualizando sentidos já estabelecidos em outros tempos e espaços – sentidos que passam a ser matizados de sua expressividade. Importa ter presente que o posicionamento valorativo é a característica básica que dá ao autor-criador a força de constituir o todo, de produzir o acabamento estético, como se pode depreender das ideias de Faraco (2014).

Nessa perspectiva, ainda sob o matiz do pensamento do estudioso de Bakhtin, o autor-criador, materializado como uma certa posição axiológica, realiza a transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade. Daí a relação solidária e estreita entre posição exotópica e posição axiológica, pois ambas se inter-relacionam intimamente, à medida que a exotopia é a possibilidade de o sujeito responder (COVRE; NAGAI; MIOTELO, 2019) e este responde ao outro, a partir de seu olhar valorativo.

Segundo Bakhtin (2011), todas as palavras, além de nossas próprias, são palavras do outro, “a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso)” (p. 379). Essa visão me autoriza pensar, ainda que o filósofo não tenha direcionado a discussão para esta linha de pensamento, na concretização da exotopia e sua relação com a escrita, isto é, se um determinado autor é *expert* ou iniciante nas práticas de escrita acadêmico-científica, não me parece ser coerente pressupor que o movimento exotópico, em ambos os casos, será de mesma ordem.

Assim sendo, em vista da hipótese levantada, especialmente com relação a um autor principiante (caso dos estudantes participantes da pesquisa), a exotopia poderá ser marcada, por exemplo, por um distanciamento/excedente de visão que resulte na leitura/compreensão de um texto de forma mais parafrástica que original (o que não deve ser confundido com ineditismo), podendo característica similar ocorrer no caso da escrita.

Um ponto de especial relevância é que “a exotopia é a condição necessária para se poder compreender criativamente [...]” (FLORES, 2009, p. 118), sendo, desse modo, condição *sine qua non* para a constituição da autoria. Compreender criativamente significa não se abandonar inteiramente à visão do outro (ao deleite do mergulho na confortável *coincidência entre duas consciências*), mas, com ela e a partir dela, buscar ou recortar o “novo”, dando-lhe uma coloração particular, recriando seus sentidos, ou, como ressalta Bakhtin (2011, p. 378), “a compreensão criadora continua a criação”.

É nessa perspectiva que o autor afirma que é impossível uma *compreensão* sem avaliação, já que a compreensão fomenta os discursos, as ideias, a construção de sentidos.

Desse modo, o autor, em seu ato criador, deve situar-se na fronteira do mundo que está criando, sendo este refletido na forma como ele representa a exterioridade, sobretudo, se a imagem que ele constrói sobre esta é transcendente.

É, também, na mesma direção, que Faraco (2007, p. 45) destaca que “quem compreende se torna participante do diálogo donde emergiu o texto e do diálogo que o texto suscita”. Nessa

medida, um diálogo cujas vozes podem ser sentidas e/ou ouvidas, nos meandros da tonalidade das singularidades da relação eu-outro, se realiza na esteira *da compreensão responsiva ativa*, ou seja, “dizer é dizer-se, é dizer de um dado sujeito perante outros sujeitos” (SOBRAL, 2013, p. 207).

No sentido bakhtiniano, se assumimos que a autoria nasce enlaçada num mundo povoado de palavras alheias, é também imperioso ver a compreensão responsiva ativa como determinante na interação que se estabelece com essas palavras.

Uma articulação com a ideia do ato responsável, presente no pensamento bakhtiniano, parece-me pertinente para o momento, isto é, reporto-me ao ato baseado no reconhecimento da obrigatoria singularidade, haja vista que o conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim (*pravda*) (BAKHTIN, 2017), enquanto autor de um determinado texto, guiado por objetivos específicos, pois o que é dito ou o que se espera que seja dito sempre terá seu peso intransferível, numa dada situação de interação inscrita em uma determinada esfera da atividade humana.

Embora encontremos em Bakhtin a defesa de que nossos discursos se originam da sua relação dialógica com outros discursos, sendo, portanto, impossível o estabelecimento de uma linha fina que separe as tonalidades dialógicas que atravessam indubitavelmente todos os discursos, para o autor, nenhum enunciado é puramente reflexo de outro já existente fora dele, já que ele se torna único no momento singular da interação.

A compreensão responsiva ativa, dessa forma, se manifesta na “identificação e no encontro com o novo, o desconhecido. Esses dois momentos (o reconhecimento do repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissolivelmente no ato vivo da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

O conhecimento vivo e real precisa ser também reconhecimento, pois, na medida em que o reconheço, devo me reconhecer nele. Ao me reconhecer nele é que o assino “com firma reconhecida”. Ao me apropriar dele, imprimo minha marca, minha singularidade, dando-lhe um valor singular, como nos leva a perceber Bakhtin (2017), em *Para uma filosofia do ato responsável*. Isso é possível quando o sujeito se torna, nesse lugar, um ser-único-em evento, passando a compreender, a partir da significação dada ao objeto estético, o seu dever em relação a este – o que o leva a um recorte da realidade, transformando-a, modulando-a, permeando-a de entonações para produzir um objeto estético (texto) (SANTOS, 2015).

Por essa razão, não acredito ser destoante a ideia, por exemplo, de que os textos podem apresentar diferentes *formas de autoria* (tendo em conta o nível de reflexão, as nuances do

repertório lexical e de ideias) etc., como se testemunha não raro, no ambiente acadêmico, em função, entre outros aspectos, justamente do que se aponta relativamente à compreensão responsiva ativa. Não havendo, pois, compreensão responsiva ativa, por parte do sujeito, em relação à palavra de outrem, por exemplo, pode-se presumir que não há a apropriação dessa palavra, estando esta suscetível a continuar sendo alheia para este, “é como se ela mesma se fechasse entre aspas a despeito da vontade do falante” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

A apropriação da palavra alheia desenha-se, desse modo, na manifestação da compreensão responsiva ativa do autor, isto é, quando este é capaz de transmutar essa palavra a tal ponto que pareça que ela insurgiu muito mais de sua boca do que da de outros autores, porque uma tal apropriação tem a ver com a construção de uma contrapalavra matizada pelo acabamento e também pelo grau de assimilação dado ao enunciado (ou palavra alheia). Nessa perspectiva, “apropriar-se das ideias de um autor é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos” (FISCHER, 2005, p. 3).

Como se sabe, espera-se do estudante, no exercício de sua posição autoral, nos termos bakhtinianos, que ele “seja profundamente ativo, rejeitando-se a ideia de uma sua passividade, no sentido de apenas montar os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente a seu ponto de vista, à sua verdade” (BAKHTIN, 2011, p. 339). Mas, ao contrário, pois, na visão do autor, à qual me alinho, há a expectativa de uma reciprocidade nova e especial entre a sua verdade e a do outro.

Considerando-se que o sujeito se constrói a partir do outro, isto é, faz-se na travessia do mundo alheio que também o atravessa e interpela, construir essa verdade, na posição de autor, implica pensar participativamente, na concepção bakhtiniana, assumindo um caráter compreensivo, responsável e responsável na resposta ativa a outros discursos. Mas, é preciso dizer que uma tal verdade não é ponto de chegada assim tão fácil, é, antes, tensão travada na identificação, recusa ou negociação de sentidos, de pontos de vista.

Sob esse prisma, direi que um dos meios de se observar a “reciprocidade” aludida reside justamente na percepção da compreensão demonstrada por um autor (se é frágil, se é dissonante, se é criativa ou não, se é reflexiva) em relação ao ponto de vista alheio.

A esse propósito, vale a pena lembrar a produção, por um estudante, do gênero *resenha acadêmica temática*,¹¹ sob o lume do pensamento de Bakhtin (2011, p. 308), que assevera que

¹¹ Retomarei a discussão sobre esse gênero mais adiante, mas antecipo que, segundo Assis (2014, p. 550), “a resenha acadêmica temática se desenvolve em torno de um tema e, para isso, dialoga com, pelo menos, dois textos-base”.

“todo texto tem um autor e abriga possíveis tipos, modalidades e formas de autoria”. Uma das injunções que preside a produção de tal gênero, e, decerto, a partir da qual a manifestação da autoria pode ser dimensionada, é justamente a compreensão dos textos teóricos demonstrada, por parte do estudante, que, na sua posição de autor, deverá orquestrar as vozes sociais que entrecruzam na arena de discussão, por ele empreendida, sobre um dado tema.

Assim sendo, esse estudante poderá se definir tão somente como um bom comentador (ou não) do discurso de outrem, dando a entrever que o outro fala inteiramente por ele, ou superar tal posição, construindo um novo processo de textualização (dos já-ditos), novas configurações de sentido, de deslocamentos, novos gestos de interpretação, os quais tendem a assegurar sua inscrição na escrita marcada por algum traço de sua singularidade, como menciona Grigoletto (2013).

No que respeita ao assunto, é caro o ponto de vista de Volochínov, cuja voz é ora lembrada para compor a rede de vozes que regem este texto. Vale a pena escutá-la, porque o autor reitera a ideia de que a compreensão reclama uma atitude de responsividade:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra* (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137).

Como nos ajuda a entender a citação em tela, a compreensão ativa envolve uma responsividade (contrapalavra), podendo tal compreensão ser entendida como uma baliza para a posição autoral. É no solo de tal perspectiva que encontra respaldo a ideia de que a compreensão é de natureza essencialmente dialógica, constituída numa relação de alteridade, porque toda compreensão é, em si, uma resposta a outros dizeres, com graus vários de assimilação e implicação. Essa assimilação e essa implicação têm a ver com o modo como o sujeito apreende a palavra de outrem, ou, nos termos de Bakhtin (2011, p. 381), “[...] a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha)”.

A resposta aludida nasce sempre e inelutavelmente impregnada por uma *entonação avaliativa/expressiva*, isto é, sob o matiz de um acento de valor que se contrapõe a outros que se afirmam em um dado contexto de interação. É nesse viés que Bakhtin (2011) advoga que o discurso de outrem possui uma dupla expressão: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que o acolhe.

O sentido, portanto, nasce desse movimento de dizer-se ao outro nos termos presumidos do outro e de dizer o outro em nossos termos, com uma “tradução” de si e do outro em termos de um terreno partilhado com ele, mediante a dinâmica entre a entonação avaliativa e a responsividade ativa (SOBRAL, 2013).

A entonação avaliativa, que deve ser vista na sua relação de estreita imbricação com todo ato de compreensão responsiva ativa, pode ser considerada como uma marca pessoal do autor – ela é a manifestação de sua presença e de sua orientação valorativa no enunciado, de seu modo de transferir à determinada palavra seu ponto de vista de forma singular.

Isso tem a ver com a ideia bakhtiniana de que “nós sempre podemos definir a posição do autor em relação ao mundo representado pela maneira como ele representa a imagem externa, como ele produz ou não uma imagem transgrediente” (BAKHTIN, (2011, p. 177), presumindo-se, desse modo, pelo grau de vivacidade, pelo nível de completude, e do acabamento. No dizer do filósofo, a palavra não apenas designa um objeto como fosse ele uma entidade pronta, mas também expressa por sua entonação uma atitude valorativa em relação ao objeto.

O autor, portanto, está no todo do discurso/texto, em sua organização, em suas escolhas lexicais, sintáticas, bem como no fato de dizer algo de uma dada maneira, sob a nuance de uma dada entonação – razão para aqui se reconhecer que a *entonação avaliativa* também gravita em torno da noção de autoria como defendida sob a lente bakhtiniana, sendo uma ação de especial importância para a sua legitimação. Conforme explicitam Clark e Holquist (2008), a entonação é de particular importância como meio que permite expandir a capacidade das mesmas velhas palavras de atender a novas e irrepetíveis situações, tendo o poder de criar significações particulares. Ainda segundo a posição dos autores, “autorar é aquela ação particular pela qual Bakhtin mostra as várias vias que o significado pode tomar carne” (p. 110).

Assumir tal concepção implica considerar que a *interação* é o lugar onde moram os sentidos, que somente podem atualizar-se no contato com outros sentidos (do outro). Os sentidos, então, são frutos da faísca que emana do encontro com os enunciados individuais do outro e, nessa medida, é possível presumir que a autoria reclama o *trabalho com as palavras*, porque apesar de estas fazerem parte de um estoque comum da língua, elas são retiradas dos enunciados individuais. Cabe ao autor, assim, administrar os múltiplos sentidos que a elas estão emaranhados, em favor da escolha de uma particular entonação avaliativa que o colocará em uma dada posição axiológica no discurso. Aliás, é nesse processo de interação mútua que o discurso potencialmente individualiza-se e vai se elaborando estilisticamente, até tornar-se

autoral. Sem perder de vista essa ideia, Bakhtin sublinha que as palavras existem para o falante sob três aspectos:

como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2011, p. 294 – grifos do original).

Reinscrevendo essa perspectiva no enquadre do contexto acadêmico, tendo em conta o aspecto tempo-espaço, faz-se necessário sublinhar aqui a compreensão de que a autoria, na escrita acadêmica, reclama um *processo*, posto que é na e pela atividade de escrita, que os gestos autorais intrincados à sua apropriação vão se (re)modelando, ganhando novas configurações em termos de criatividade/originalidade, por exemplo. Com efeito, isso acontece ao compasso da incursão dos estudantes no domínio disciplinar. Daí a hipótese de que um estudante de graduação, a princípio, possivelmente terá certo grau de dificuldade em apresentar uma posição mais crítico-reflexiva sobre determinado objeto/fenômeno, se se tomar como parâmetro o grau de novidade e contribuição para a reflexão acerca deste.

Entende-se, assim, que a assunção da autoria é refratada pela entonação avaliativa, à medida que o autor-criador se caracteriza por uma posição refratada e refratante – ele é responsável pela forma do conteúdo, recorta-o e o reorganiza esteticamente, sob o filtro de uma posição axiológica, como esclarece Faraco (2014).

A forma, pois, enlaçada ao conteúdo, expressa não só o objeto temático, mas, principalmente, a posição do autor sobre o objeto. Enquanto realização da relação ativa e subjetiva do autor com o conteúdo, ela resulta de um processo em que se concretizam procedimentos de autoria, devendo ambos (forma e conteúdo) serem vistos numa relação indissociável.

Podemos depreender das ideias de Bakhtin, apoiando-nos em Faraco (2015), que o conteúdo se materializa na rede de relações axiológicas, não devendo ser entendido, com todo rigor, como uma ideia, um referente, um tema, um conceito. “É antes modo como são ordenados pelo autor-criador os constituintes éticos e cognitivos recortados (isolados), transpostos para o plano estético e consumados numa nova unidade de sentidos e valores” (p. 103).

Além disso, dimensionar a autoria implica reconhecer a sua manifestação em *um querer dizer*, situado em uma determinada forma de enunciado produzida em um contexto social e histórico preciso, em uma determinada esfera da atividade humana. Em outras palavras, compreende-se com Bessa (2016), que também se apoia nas ideias de Bakhtin, que a autoria é a expressão de uma *experiência discursiva individual do falante* que se constitui sempre numa

atmosfera dialógica orbitada por uma diversidade de vozes e que se revela no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos do enunciado, manifestando-se como uma segunda voz nessa cadeia de comunicação. Em outras palavras, [...] “toda voz autenticamente criadora sempre pode ser uma segunda voz no discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 315).

Se, na perspectiva bakhtiniana, nossos enunciados são sempre constituídos no diálogo com a palavra de outrem, conceber a originalidade, precisamente naquilo que toca a uma posição autoral, bem como a relação entre o dado e o novo num determinado enunciado, parece algo essencial. Um caminho que pode levar a esse entendimento é pensar a autoria sem perder de vista as ações (*exotopia, compreensão responsiva ativa, entonação avaliativa, posição axiológica*) até aqui mencionadas e sua relação com as formas típicas de enunciados.

Aqui, chego a um ponto crucial desta discussão, em que maximizo a noção de *gêneros do discurso* e sua correlação com a autoria. Discussão necessária, haja vista que o próprio Bakhtin, em seus *Apontamentos 1970-1971*, explicita que a forma de autoria depende do gênero do enunciado –legando ao leitor considerar que a autoria sempre ganhará vida e corpo na moldura de uma arquitetônica. Afinal, não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam (BAKHTIN, 2011).

Nesses termos, compreender o gênero do discurso e as camadas de sentido que dele emanam impõe considerar o sujeito que, num dado gênero e em determinado tempo-espço e esfera de comunicação, nele e por ele, se expressa. “A procura da própria palavra pelo autor, é basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição de autor” (BAKHTIN, 2011, p. 385). Qualquer compreensão acerca desse sujeito requer a observância da posição social de onde ele fala e da projeção da posição do outro a quem ele endereça sua fala/discurso, bem como toda a situação social que emoldura tal interação.

A essa coerção, portanto, se aplica o tom, o estilo, a própria escolha do gênero, estando o estilo individual do autor diretamente imbricado à sua relação com o interlocutor, sendo ele, nessa medida, de índole inevitavelmente dialógica. “[...] Estilo implica interação e o que é mais significativo: está necessariamente e não apenas na atividade literária”. (BRAIT, 2006, p. 59).

Ainda que, na arquitetônica bakhtiniana, todo gênero do discurso ganhe sua configuração a partir da forma composicional, do conteúdo temático e da relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero, cada gênero, que organiza e expressa a vontade discursiva do falante, é também impregnado pelo seu estilo individual.

Relativamente ao gênero, o autor adverte, porém, que, embora se reconheça que cada gênero abriga a assinatura do estilo individual do autor, já que este faz parte do empreendimento

enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes, nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir esta individualidade, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual, na visão de Bakhtin (2011), que cita, como exemplo, os gêneros mais padronizados ou formulaicos.

Vale pensar, nessa direção, que uma procuração exigirá uma determinada forma de *autorar* que é bem diferente da de um artigo científico ou da de um resumo. Para aquilatar a presença do autor ou da autoria em ambos os gêneros, precisaríamos, sem dúvida, considerar as injunções dos parâmetros de interação que presidiriam uma ou outra produção, porque a situação da enunciação é determinante nas escolhas estilístico-composicionais.

Relativamente à noção de estilo individual, Brait (2014, p. 83) cita uma emblemática fala de George Louis Buffon (1753), a qual nos reenvia à natureza dialógica do estilo como discutida aqui:

“o estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Conceber o estilo individual como modelado pelo outro impõe, nesse sentido, também ponderar que a intersubjetividade é morada da subjetividade – o que requer conceber a construção autoral em termos de tomada de posição em relação às vozes e aos objetos que o autor, como instância discursiva, faz ouvir em seu enunciado, mas também em termos da influência que ele sofre, em maior ou menor grau, do seu interlocutor.

Daí a ideia de que a discussão em torno da noção de autoria (a qual se articula estreitamente com a de estilo) pressupõe considerar o princípio dialógico da linguagem, já que o trabalho criativo do autor, isto é, as formas de engendramento de seu dizer (as quais marcam uma maneira singular desse dizer, isto é, o seu estilo) são enformadas em vista de sua relação com o outro. Essa relação, construída sob determinadas condições de interlocução, orienta o estilo, isto é, “o conjunto de procedimentos de enformação e de acabamento dos enunciados”, por ele realizados. Ou, ainda nos termos de Bakhtin (2011, p. 303), “ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário[...]”.

Desse modo, para cada novo projeto enunciativo uma “máscara autoral” é moldada, o que nos reencaminha à ideia de que a forma de autoria depende também do gênero, do interlocutor, da situação concreta de enunciação, a exemplo do que defende Bakhtin, nos *Apontamentos de 1970-1971*, já aqui mencionado. Essa compreensão permite pressupor que o ideal parece ser falar em *formas de autoria* e não de autoria, como se tivesse ela um único molde para todos os gêneros. Adotar uma visão contrária seria como renegar à autoria a possibilidade

de diferentes configurações, inclusive, matizadas no estilo individual do autor que, como visto, reconfigura-se, tendo em vista as condições de interlocução.

Assim como somos todos sujeitos, mas, como se sabe, não somos os mesmos sujeitos sempre, pode-se presumir que o acontece com a construção autoral. Ora, uma única e mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas de autor, como afirma Bakhtin (2011).

Tendo presente esse pensamento, vale lembrar, com Sobral (2009), que a atividade do autor incide primordialmente sobre a forma arquitetônica, da qual resulta a escolha de cada palavra, a organização do discurso, a partir da forma composicional, em termos de uma dada avaliação do discurso pelo autor e sua recepção ativa pelo ouvinte.

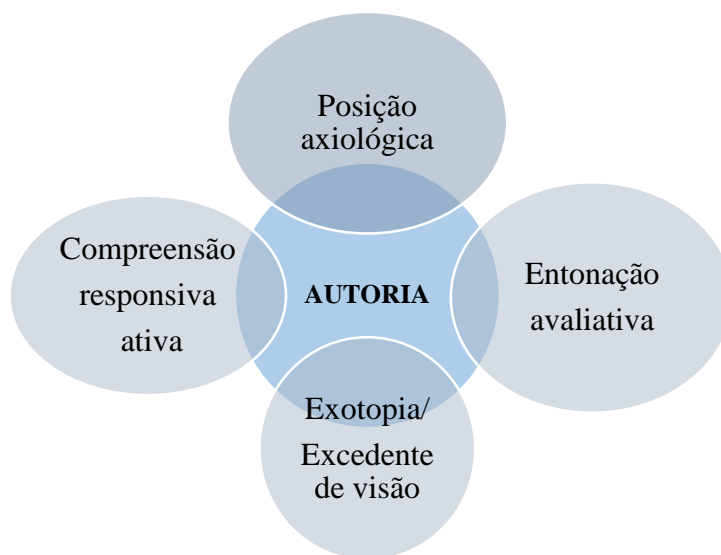
De modo pontual, poderia aqui, de certa forma, até mesmo, buscar um ponto de aproximação com Pêcheux (2014), articulando tal visão à ideia dos “jogos de imagem” proposta pelo autor, segundo a qual, o sujeito, no seu processo de produção do discurso, é interpelado por questões como: (i) quem sou eu para lhe falar assim?; ou (ii) quem é ele para que eu lhe fale assim?

Nesse jogo de imagens, o autor antevê as reações do interlocutor, colocando-se no lugar dele. Assim, (re)formula seu discurso considerando tanto a imagem que tem de si, do discurso que produz, quanto a imagem do interlocutor para quem se endereça.

Como se nota, o autor sempre se enunciará de modo permanentemente negociado (SOBRAL, 2009), posto que o movimento preliminar da atividade estética perpassa pelo processo de identificação com o outro. Nesse caso, a relação autor e o outro é estabelecida por interdeterminações responsivas.

Por fim, empenhando-me em dar certo “acabamento” à discussão suscitada, mas ciente de que esse acabamento se encontra longe de um ponto final, apresento a figura abaixo, que reitera o entendimento de que as ações nela ilustradas são aqui compreendidas, numa estreita e imbricada relação de interdependência, quando se pensa a noção de autoria sob a moldura bakhtiniana.

Figura 1- Ações intrincadas à construção da autoria no quadro bakhtiniano



Fonte: figura elaborada pela pesquisadora com base nas ideias de Bakhtin.

Como esclarecido, todas essas ações foram discutidas com o propósito maior de subsidiar a construção de categorias analíticas que possam revelar a posição autoral refletida no *corpus* (produção de textos dos alunos participantes da *Oficina de Produção de Texto Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*) que integra esta pesquisa. Passemos à próxima seção, que dialoga com as ideias discutidas.

1.3 Autoria na escrita acadêmica: afinal, estamos falando de quê?

Nesta seção, retomo a discussão precedente, dando-lhe certo “acabamento” sob a senda de interseções que são situadas no intuito de ampliar a noção de autoria até aqui discutida, direcionando o olhar especificamente para o que está em jogo quando o assunto é a escrita acadêmica¹². Ressalte-se, contudo, que tomar a escrita acadêmica como objeto privilegiado de reflexão não implica concebê-la como invariável, como se fosse ela engessada. Longe de uma tal concepção, reafirma-se aqui sua condição movente, dinâmica, “uma vez que ela é marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: por exemplo, na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino” (ASSIS, 2014, p. 545).

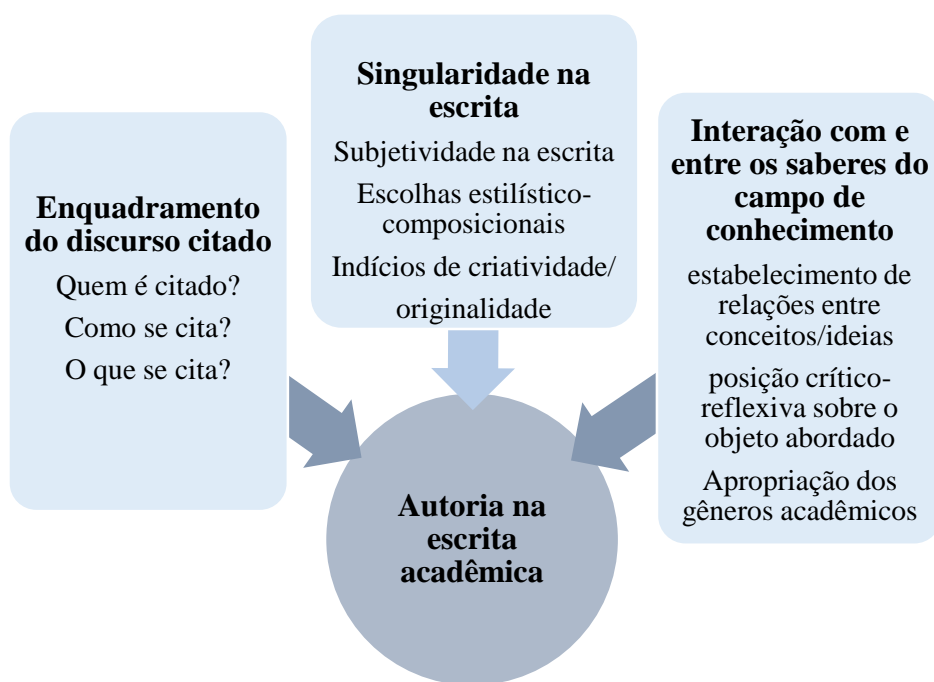
¹² Adotarei a terminologia “escrita acadêmica” e não a de “escrita acadêmico-científica”, tendo em vista que os participantes da pesquisa (alunos em formação inicial do curso de Letras da PUC Minas) não produziram textos acadêmicos no quadro de uma atividade de investigação e/ou difusão de saberes, mas textos resultantes das práticas de escrita na e para a universidade, apenas.

Além disso, vale a pena lembrar, com Bakhtin (2011, p. 320), “que dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum”.

É sob essas condições que se pode situar a escrita acadêmica, aqui entendida na esteira da perspectiva bakhtiniana da abordagem dialógica da linguagem, e, nessa lógica, dizer que ela se constitui essencialmente no diálogo estabelecido entre o autor e outros autores, afinal, a referência, sobretudo explícita, a outras vozes (autorizadas) e que se entrecruzam em torno de um dado tema, é premissa básica que singulariza esse tipo de escrita.

Dito isso, na sequência, perseguindo o propósito anteriormente anunciado, proponho um esquema que poderá ajudar no desdobramento da discussão. Veja-se:

Figura 2- Autoria na escrita acadêmica



Fonte: esquema elaborado pela pesquisadora com base na abordagem bakhtiniana de autoria.

Decerto, a resposta à pergunta que intitula esta seção não cabe (toda ela) neste texto, dada a complexidade que a envolve e a variedade das práticas científicas que pressupõe uma pluralidade de concepções sobre o fazer científico, impondo, desse modo, o reconhecimento de

uma multiplicidade de concepções sobre a própria noção de escrita e de autoria em vista dos diferentes campos disciplinares.

A pergunta, porém, se não compraz de uma resposta seguramente “resolvida” e/ou uníssona, pode fomentar, de outro lado, uma gama de reflexões. Mas antecipo: a despeito de reconhecer que essas reflexões estão longe de fechar os “pespontos” que a noção de autoria guarda e que, por essa razão, tornam-na uma noção reconhecidamente porosa, (já que ela pode admitir diferentes configurações), há o compromisso de apresentar (ao menos) algumas especulações sobre certos aspectos que considero estarem estreitamente implicados a ela.

Um primeiro ponto de orientação para a discussão que se desenha é o esclarecimento de que a autoria é concebida, neste trabalho, sob o pilar de três aspectos, como evidenciado no esquema antecipado, vistos na interseção com as ações discutidas na seção anterior: (i) o enquadramento do discurso citado;¹³ (ii) a interação entre e com os saberes do campo de conhecimento; e (iii) a singularidade na escrita, os quais proponho dizer que concorrem numa relação de interdependência.

Se se assume com Bakhtin o princípio dialógico da linguagem, faz-se necessário, em tese, pensar a autoria sem perder de vista a sua relação orgânica com outros discursos – visão que permite inicialmente acenar para a produtividade do termo que denomino “enquadramento do discurso citado”.

Para isso, busco a contribuição do campo da Sociologia, apoiando-me, em alguma medida, no conceito de *enquadramento* proposto por Goffmann (1986), segundo o qual os *enquadramentos* são estruturas que orientam a percepção da realidade e a ação dos sujeitos sobre ela, sendo, portanto, produto da interação. Conforme esse autor, eles definem não só a forma como interpretamos as situações, mas também como interagimos com os outros. O ponto de diálogo que se procura estabelecer com a visão desse autor incide no entendimento de que, quando um sujeito se insere em uma determinada situação de interação, é preciso compreender conseqüentemente qual o quadro que a conforma e qual é o posicionamento que deve adotar perante ele.

De igual modo, o próprio significado da palavra pode ajudar na compreensão da orientação adotada, já que, de acordo com um dos significados apresentados em dicionário eletrônico, o *enquadramento* pode ser compreendido como o “conjunto de orientações que fixam um projeto qualquer” (AULETE, 1980).

¹³ Adotarei o termo discurso citado para me referir tanto à citação literal quanto à reformulação e à evocação.

Assim, no caso específico do *enquadramento do discurso citado*, foco desta discussão, reporto-me, inicialmente, à importância de considerar que estabelecer pontos de contato com outros discursos na escrita acadêmica é ação que reclama, a *priori*, um trabalho *sobre o discurso de outrem* (POSSENTI, 2009), pois, a exemplo do que também explicita Rodrigues (2018, p. 36), “quando evocamos, citamos, reformulamos a voz de determinado autor em nossos textos acadêmico-científicos, estamos construindo outro ato de enunciação, ou seja, outras referências de construção de sentido”.

Isso exige, portanto, por parte do autor, o reconhecimento tanto da validade do discurso de outrem dentro do enquadre de uma determinada situação de enunciação, em função do que Rodrigues diz sobre a construção de outras referências de sentido, como também o conhecimento acerca de um conjunto de valores que cerceiam o ato de citar, na esfera acadêmica e, que, dessa maneira, devem ser avaliados e considerados no empreendimento do diálogo entre discurso citante e discurso citado.

Assim, *quem é citado, como se cita e o que se cita* são escolhas que fazem parte/emolduram esse *enquadramento*, sendo notoriamente relevantes na escrita acadêmica e sua relação com a construção da autoria, uma vez que a citação deve agregar um valor na sua forma e/ou no seu fundamento – tendo a função de filiar sentidos em redes significativas específicas (ORLANDI, 2007) – e, ainda, porque tais escolhas podem dizer sobre aquele que delas lança mão (qual é o conhecimento sobre os autores referendados para tratar de um determinado assunto, o nível de assimilação sobre o que se cita, posições adotadas etc.).

É de meu entendimento, portanto, que o *enquadramento do discurso citado* feito por um autor, na produção escrita, reflete conhecimentos sobre os usos e funções da citação, sobre os efeitos que a opção por um ou outro modo de referência ao discurso de outrem pode causar no plano enunciativo e na defesa de pontos de vista, e, mesmo, sobre as relações de poder que medeiam a escolha de citar determinados autores em detrimento de outros. Desse modo, tudo isso pode nos dar pistas da presença do autor (com sua “máscara autoral” e com a sua voz criadora) no texto.

Apoiando-me nas ideias de Clark e Holquist (2008), os quais tecem considerações sobre o discurso citado em Bakhtin, direi que o *enquadramento do discurso citado* tem a ver, inclusive, com a decisão em relação, nos termos dos autores, do quanto um autor permitirá que o outro penetre nas suas palavras, isto é, com os graus relativos de liberdade concedidos por esse autor ao outro de cujas palavras ele se apropria. “O modo como as pessoas tratam caracteristicamente a fala de outrem não reflete apenas uma estilística literária ou as regras da

gramática ou pontuação que se aplicam quando se faz citação, mas revelam também atitudes a respeito dela” (p. 255).

Oportunamente, cabe salientar que, nesta perspectiva, tomando como referência a produção do texto acadêmico, o “autor-criador” pode ser visto, à luz do que ilumina Bessa (2016), como um orquestrador de vozes, sendo, desse modo, responsável por convocar/e ou recortar, segundo o seu centro valorativo, certas vozes e não outras em meio a uma diversidade de vozes que enunciam a respeito de um objeto, devendo promover a articulação destas na construção da unidade do todo acabado do texto.

Particularmente sobre o que se acentua em relação à escolha dos autores citados, inscrevendo-me na posição de Boch e Grossmann (2015), vale ressaltar que citar implica construir uma autoridade (já que esta não é dada a *priori*) não apenas escolhendo sabiamente os autores a serem citados, mas também, por meio do modo como se dá a inscrição em uma continuidade de pensamento, a qual, entende-se, impõe situar aquele que cita em uma dada posição, tanto de avaliação sobre o dizer e o já-dito quanto no que toca à própria filiação teórica assumida.

Como se vê, o diálogo com a palavra de outrem demanda procedimentos engendrados da constituição da autoria.

Tal proposição dialoga com a perspectiva de Possenti (2002, p. 113), que discute sobre os indícios de autoria, defendendo que “alguém se torna autor quando assume fundamentalmente duas atitudes: dá voz a outros e mantém distância em relação ao próprio texto”, ou seja, é capaz de exercer o movimento exotópico para olhar/avaliar (de fora) com criticidade o próprio texto na sua relação com as vozes convocadas.

A despeito de, na concepção de Bakhtin (2011), todo texto/enunciado ter um autor, é necessário, de início, ultrapassar frontalmente, qualquer visão simplista de que adotar posição de concordância ou de discordância seria o bastante para *legitimar* uma posição de autor frente a outros discursos. A relação, pois do discurso citado com o conhecimento existente e, portanto, a construção de novos conhecimentos também está em jogo (POLLET; PIETTI, 2002).

Essa concepção está fortemente presente em Compagnon (1996), pois o autor observa que não é possível falar de citação por si mesma, mas somente do seu trabalho, compreendido como trabalho que também trabalha um autor ao mesmo tempo, porque quando se cita, o autor citado sobrevive nos enxertos, não como ele mesmo, intacto, mas sempre outro, apropriado, a exemplo do que se pode depreender desta bela passagem:

A citação é uma cirurgia estética em que sou ao mesmo tempo o esteta, o cirurgião e o paciente: pinço trechos escolhidos que serão ornamentos, no sentido forte que a antiga retórica e a arquitetura¹⁴ dão a essa palavra, enxerto-os ao corpo de meu texto [...]. A armação deve desaparecer sob o produto final. (COMPAGNON, 1996, p. 37).

Da passagem em tela destaco a menção à palavra “ornamento”, cujo sentido ultrapassa a ideia de que a citação é um mero adorno do texto, mas põe em relevo, de outro lado, que ela abriga, desde a sua escolha, uma orientação argumentativa e um ponto de vista adotados por aquele que cita, que deve, a partir dela, realizar o “acabamento do todo do enunciado”, isto é, assumir uma atitude responsiva e responsável com e a partir dela.

Grossmann (2003), para quem as práticas citacionais remetem inevitavelmente à questão do autor, reitera essa acepção. É de seu entendimento que citar o outro não é somente um ato juridicamente codificado, que responde a normas permitindo distinguir o plágio, sobretudo, porque, citando o escritor, seleciona os autores com os quais ele deseja dialogar, ou que o ajudam a estabelecer seu próprio dizer. Esse diálogo, por sua vez (o que interessa de perto a essa discussão), “pode ser considerado como um pano de fundo estático ou como um diálogo produtivo” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 284).

Esse pensamento se articula estreitamente com a ideia bakhtiniana de que a experiência individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros e de que o processo de assimilação que envolve tal experiência será mais ou menos criador, a depender do grau de aperceptibilidade da palavra do outro – o que nos leva a corroborar a formulação dos autores anteriormente citados, quando mencionam a possibilidade de um diálogo se configurar produtivo ou não.

Compreende-se, assim, que o estatuto de um autor na escrita acadêmica e sua relação com o *enquadramento do discurso citado*, pode se representar a partir dos autores com os quais ele busca dialogar (na representatividade, bem como na validade das contribuições destes para um dado campo de conhecimento), no modo como se converte (de forma singular) um discurso citado em favor dos novos objetivos do discurso citante.

Além disso, o que se cita, isto é, a pertinência do que se cita em termos de valor persuasivo, igualmente deve ser considerada como fator importante, já que o discurso acadêmico-científico é por natureza argumentativo e “a citação contribui para uma retórica da cientificidade” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 297), ou, nos termos de Hyland (1999), as diferenças disciplinares sugerem que os imperativos que motivam as citações são

¹⁴ Na arquitetura, o conceito de “ornamento”, segundo Venturi (2003), é muito mais que simples expressão, envolvendo infinitudes de pontos de vista, implicando, pois, o modo de ver das pessoas.

contextualmente variáveis, haja vista que em função do campo disciplinar, os valores e as formas de citação ganham contornos diferentes.

Defendo, por essa razão, em um segundo momento, a ideia de que *a interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* é outro aspecto de especial relevância para a construção da posição¹⁵ autoral (autoria) como formulada aqui, sendo ela fortemente vinculada a uma compreensão responsiva ativa do sujeito, já que toda forma de expressão pressupõe uma compreensão responsiva e a formação de uma ideia ocorre no mesmo processo de comunicação, de intercâmbio de ideias. “Não se trata de uma compreensão simples (passiva), cujo fim seja apenas compreender o que o falante quer dizer, sem avaliar a compreensão de sua fala, sem tirar dela conclusões nem apresentar uma reação responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 121).

Discutir esse aspecto (*interação com e entre os saberes*) impõe revisitar inicialmente o conceito de interação discursiva/verbal de Volóchinov, vez que ele pode ajudar tanto no entendimento de tal noção no viés da discussão delineada como ampliar a visão sobre ela.

Ao tratar do material verbal, isto é, a palavra, Volóchinov (2017, p. 181) afirma que todo signo é ideológico, “visto que nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável”. A palavra como signo, portanto, reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior, por isso, a interação é o espaço onde se constroem e se fundam os sentidos (sempre moventes, sempre provisórios). Ideológica por natureza, a palavra comporta nossas avaliações, sendo a interação um evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, confrontos de valores sociais.

A atividade de linguagem funda-se na interação e, como dito reiteradamente ao longo desta tese, é de índole dialógica. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais, na relação com o outro, em uma determinada esfera da atividade humana. O sentido é, então, como reacentua Bubnova (2011), apoiando-se nas ideias de Bakhtin, uma resposta a algo dito antes, e é algo que pode ser respondido, porque o processo de compreensão implica sempre um deslocamento dos sentidos, sempre uma resposta, sempre uma implicação do sujeito.

Trata-se, de certa maneira, de tomar objetos já falados, controvertidos, esclarecidos e julgados de diversas maneiras, como bem afirma o próprio Bakhtin (2016), e reinscrevê-los em

¹⁵ Estou atribuindo ao termo “posição autoral” o mesmo valor reportado por Bakhtin à noção de autoria e de autor.

outra ordem de objetivos bem como de valores, em função das coerções sócio-históricas e das condições de produção.

Bessa (2016), em tese intitulada *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores*, discutindo o princípio da interação de abordagem bakhtiniana, destaca que, ao se expressar, o indivíduo se coloca, a todo instante, consciente e/ou inconscientemente, na escuta; ele responde, interage com seu outro. No embate de ideias (porque é na arena do diálogo que estas se fundam), conjuga saberes, transforma-se em outro e transforma o outro.

Refletir sobre o princípio em voga, em vista dos dados gerados na pesquisa, pressupõe inicialmente retomar o pensamento de Bakhtin de que a interação transcende o diálogo face a face, para, desse modo, atribuir ao conceito particular contorno.

Assim, refiro-me à *interação* para dizer que não se pode ignorar o modo como os alunos participantes da pesquisa inter-agem, isto é, constroem e conjugam relações (simbólicas), na interação verbal, com os diversos saberes do campo de conhecimento (do universo do curso de Letras) do qual são parte, especialmente, a partir dos textos teóricos, das quais erigem os sentidos que são por eles reatualizados quer seja em situação de leitura, quer seja em situação de escrita.

Esses sentidos agregam, com efeito, valores a outros sentidos que são transpostos para outros planos axiológicos e ganham novas entonações expressivas. Desse modo, o sujeito, como se sabe, ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentido e procura “amarrar” a dispersão (TFOUNI, 2001). Significa dizer que, nesse processo, ele é impelido a construir novos ou transformados feixes de relações valorativas – o que contribui para que se torne um sujeito polifonicamente constituído, nesse processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, ideias, conceitos e significados. A apropriação do conhecimento, nessa perspectiva, acontece num terreno interindividual onde a primazia é da interação.

Aliás, a palavra *interagir*, palavra-chave nesta discussão, é sinônimo de *interatuar*. Assim, pode-se considerar que há interação entre o sujeito-autor e os saberes de um dado campo de conhecimento, quando este efetivamente atua sobre esses saberes, isto é, reconhece a sua validade em vista de um contexto de ação correspondente, apropria-se deles com determinada consciência, e os condiciona a uma determinada intenção discursiva.

A *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento*, portanto, interfere diretamente na orientação de determinadas escolhas que refletem aquilo que os alunos

consideram como “verdades” (estando aí implicado o seu excedente de visão), ou, aquilo que, para eles, é relevante ou não como objeto de discussão na produção de seus textos, em resposta à situação de produção a que são confrontados – o que, a meu ver, compõe, em alguma medida, a sua posição autoral.

O que estou dizendo, em outras palavras, é que essa *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento*, a depender do modo como se estabelece, poderá refletir aspectos como indícios de reprodução, originalidade (que não se confundem com ineditismo), reflexão, mobilizados na e para a produção dos textos. “O autor poderá inscrever os saberes em outra ordem, de forma a revelar um mesmo grau ou não de novidade no tratamento de uma determinada temática (BESSA, 2016, p. 181).

A propósito, com Bazerman (2011), podemos reforçar essa aceção, pois o autor, ao discutir sobre escrita científica, destaca o papel do escritor que deve incidir no comprometimento com a criação de novas asserções que devem persuadir outros cientistas sábios e experientes nas suas especialidades.

Tomando como referência a orientação bakhtiniana de que os sentidos e os sujeitos são construídos na e pela interação, proponho pensar que a construção da posição autoral também segue nesta direção. Um autor também se constitui pelo discurso empreendido, que, em alguma medida, é revelador do seu grau de conhecimento sobre determinado objeto. Esse conhecimento, inclusive, pode regular as suas formas de engajamento no discurso. “O autor está fora do mundo representado (e em certa medida criado por ele). Ele apreende todo esse mundo a partir de outras posições qualitativamente distintas. Por último, todas as personagens e seus discursos são objetos da relação do autor (e do discurso do autor)” (BAKHTIN, 2016, p. 90).

Acredita-se, nessa direção, que a *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento*, reflete, por exemplo, se há, no texto, o estabelecimento de relações entre conceitos e ideias advindos de lugares teóricos diferentes – o que poderia sinalizar uma posição exotópica do autor em relação a um dado objeto, podendo conferir ao texto, conseqüentemente, diferentes *status* de autor.

Daí a ideia de que o aspecto proposto, visto em sua relação com a noção de autoria, é importante no processo de escrita dos participantes da pesquisa, a ser analisado neste trabalho, já que, decorre da *interação com e entre os saberes do campo*, as posições assumidas, os valores assimilados, reacentuados, as crenças, as reflexões empreendidas ou reelaboradas, enfim, pode-se dizer que, de tal interação, prescinde a posição responsiva (axiológica) mostrada e revelada

nas produções desses estudantes. Além disso, a exemplo do que defende Possenti (2002), as verdadeiras marcas da autoria são as da ordem do discurso.

Para ser mais precisa na relação que estabeleço entre *a interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* e a posição autoral, sublinho que a interação aludida compreende um empreendimento estético no sentido bakhtiniano, pois, ao assumir uma posição autoral, o sujeito realiza um recorte da realidade, transformando-a, modulando-a, permeando-a de entonações para produzir o seu objeto estético (texto), “ou seja, o trabalho estético incide no modo como se amolda elementos numa outra unidade de sentidos e valores, o que permite dar a eles um acabamento, conjugá-los numa outra forma ôntica” (FARACO, 2011, p. 24). Ainda à luz do autor, o objeto estético deve ser visto como uma realidade relacional, um conteúdo axiologicamente enformado pelo autor-criador numa certa composição concretizada num certo material.

Outro aspecto a se observar, ainda no enquadre desta discussão, é que, se se assume que existem várias formas de *autorar*, reguladas pelos gêneros do discurso, como prefigura Bakhtin, a apropriação dos gêneros acadêmicos é decerto outro ponto relevante que reflete *a interação com os saberes do campo de conhecimento*.

Nesse viés, a autoria também se revelará tendo em vista a apropriação das especificidades da esfera de produção, circulação e recepção intrínsecas ao contexto acadêmico em que se dá a produção dos gêneros, “pois todo enunciado é uma posição ativa do falante” (BAKHTIN, 2011, p. 289) e os gêneros constituem meios de conhecimento situado.

Nessa ótica, ao elaborar um texto, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência em que ele instancia um contexto de situação em uma prática discursiva. Segundo explica Matencio (2006), esse quadro de referência, que vincula as práticas discursivas às condições específicas em que elas ocorrem, concretiza-se em função do modo como o sujeito enquadra, com base em seus esquemas de ação, a tarefa simbólica, o que o orienta a operar com seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos.

Lembremos, com Bakhtin (2011), que a intenção discursiva do autor, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido. Lembremos, ainda, com ele, que “quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]. Em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de dizer” (p. 285).

É também nesse sentido que o autor assevera que estar imerso em uma determinada esfera da atividade impõe o domínio dos gêneros que lhe são peculiares – o que implica

inelutavelmente que aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer (FARACO, 2009).

Esse é, sem dúvida, um ponto nodular no qual me apoio para reiterar que os gêneros reivindicam diferentes modos de dizer, e, igualmente, para justificar que esse modo de dizer intrínseco aos diversos gêneros interessa especialmente a esta discussão, à medida que pode retratar, se os participantes da pesquisa, no contexto de realização das Oficinas, demonstram apropriação de conhecimento linguísticos, textuais e discursivos nos gêneros produzidos.

Ainda que se reconheça, com Bakhtin, que os gêneros do discurso abrigam certa estabilidade, novas configurações poderão ser a eles atribuídas dependendo da apropriação e/ou experiência na sua produção, isto é, novos enquadramentos enunciativos, por exemplo, resultantes do trabalho individual de cada autor. Seria isso, como advoga Alves Filho (2006), um indiciador da relação mútua de determinação existente entre o gênero e a autoria.

Ribeiro (2006), em trabalho que lança luz sobre a autoria no domínio dos gêneros do discurso, ressalta que, embora sofra coerções sócio-históricas, há sempre espaços de ação que permitem ao sujeito dizer de um certo modo e não de outro e, nesses espaços, sobressaem-se traços de sua subjetividade que se configuram como o estilo individual.

Concepção que nos encaminha para, neste momento, discutir o terceiro aspecto abordado no esquema (Autoria na escrita acadêmica), qual seja: *a singularidade na escrita*.

Tomando de empréstimo as palavras de Bakhtin, embora seja amplamente reconhecida a ideia de que nossos discursos/enunciados são inevitavelmente constituídos a partir de um elo ininterrupto com outros discursos/enunciados, isto é, que não se pode, por essa razão, imaginar possível uma originalidade “adâmica”, nossos enunciados abrigam tonalidades de singularidade, tanto porque aportam uma intenção discursiva particular, quanto porque “o texto é a expressão de uma consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 2011, p. 341) – sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido.

Como se sabe, para o Círculo, o sujeito é social e a um só tempo singular de ponta a ponta. Nesse sentido, é que Faraco (2009) endossa que o sujeito tem

a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atualização de um sistema gramatical (como propõe a estilística tradicional), ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como querem os idealistas), mas na interação viva com as vozes sociais (FARACO, 2009, p.79).

Nessa direção, se se admite a presença constitutiva do outro em todo e qualquer discurso, e, do mesmo modo, que “o texto é, assim, pensamentos sobre pensamentos, vivência das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2011, p. 307), é a busca de uma singularidade “agenciadora de subjetividades” na escrita que interessa ao quadro desta

discussão, neste momento. A singularidade a que se remete não está propriamente no que o sujeito é, mas, por exemplo, no discurso que ele emana sobre si mesmo, nos textos produzidos, em que, discutindo sobre ideias, posicionamentos, enfim, sobre e a partir do outro, deixa entrever a si mesmo (a sua voz enlaçada a uma posição autoral). Afinal, dizer é sempre dizer de si (SOBRAL, 2013).

É, pois, “no movimento entre a singularidade e alteridade que o sujeito se inscreve na prática da escrita e se constitui autor, já que o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro” (CORACINI, 2007, p. 17). O desafio que se impõe, principalmente, quando aqui se pensa na escrita acadêmica de estudantes universitários em formação inicial, esbarra, justamente, na instauração de uma segunda voz em um enunciado (nos termos bakhtinianos ao tratar do conceito de bivocalismo), legada ao autor toda vez que adota palavras cuja ressonância é ampla, mas que, nesse novo enunciado, são articuladas para servir a uma nova perspectiva, conforme lembra Arán (2014). Entende-se, portanto, que a singularidade dessa perspectiva, engendradora de re(atualização) de sentidos, reinterpretações de ideias, enfim, é morada da posição autoral, sendo indissociável dessa.

Cumpra frisar, assim, em vista da orientação que rege a discussão delineada e à qual, por escolha, prefiro me deter, que a subjetividade¹⁶ (noção intrincada à de singularidade) na moldura da abordagem bakhtiniana, deve ser compreendida sempre na ordem de uma intersubjetividade.

Importa aclarar que a *singularidade na escrita* a que me reporto está, ainda, estreitamente ligada ao fato de que todo texto é modelado por um acabamento do todo (nos termos bakhtinianos), haja vista que toda escolha – da palavra à construção sintática, da seleção meticulosa do título à tessitura do enunciado, à criatividade alinhavada, por exemplo, na quebra de uma dada expectativa – implica um posicionamento do autor.

¹⁶ Em função dos matizes e da relevância que essa noção guarda em diferentes lugares teóricos, faz-se necessário esclarecer brevemente que, embora o diálogo aberto aqui seja com Bakhtin, não poderia deixar de mencionar a importância de Benveniste (1991) que, juntamente com o autor, inseriu a noção de subjetividade nos estudos linguísticos, a ela atribuindo uma perspectiva enunciativa. Em Benveniste (1991), a subjetividade na linguagem guarda a noção subjacente de sujeito, como aquele capaz de apropriar-se da linguagem e, assim, constituir-se nela e por meio dela. Flores (2009), renomado estudioso desse autor, considera que é possível conceber a subjetividade no quadro de Benveniste a partir de duas lentes, quais sejam: (i) a subjetividade está marcada no sistema da língua. Noção esta que outorgou Benveniste a propor as análises linguísticas ligadas à categoria de pessoa (os tempos verbais, os pronomes etc.); (ii) e a subjetividade relacionada ao exercício da linguagem. Nesta perspectiva, a noção está fortemente vinculada à enunciação e não mais às marcas linguísticas da passagem de locutor ao sujeito.). Alinhando-me à perspectiva bakhtiniana, é necessário dizer, porém, que é de meu entendimento que o sujeito somente acede à enunciação por meio das injunções impostas pelos gêneros de discurso, ou seja, pelos dispositivos de comunicação que são definidos social e historicamente. Portanto, com Volóchinov (2017), endosso que a enunciação é sempre socialmente dirigida, produto da interação social, seja por um ato de fala determinado pela situação imediata ou por um contexto mais amplo.

Esse acabamento, que se orienta por escolhas estilístico-composicionais, revela, com toda certeza, a inscrição do sujeito na escrita e/ou no discurso, de um modo singularizado, constituindo-se, portanto, como mais um dos indícios que pode levar à observância de uma determinada forma¹⁷ de autoria, a exemplo do que foi sumariamente discutido.

Posto isso, é plausível pressupor, então, que a singularidade está relacionada às formas de intervenção empreendidas na linguagem e no discurso, isto é, ao como se concretizam essas formas, por meio das quais é possível notar a presença de uma posição autoral no texto. Voltando-me novamente para os gêneros do discurso, essa singularidade pode ser pensada, por exemplo, em estreita relação com a emergência do estilo individual do autor, pois, ainda que os gêneros sejam moldados em vista de certas injunções que calibram a sua estabilidade (vinculadas ao seu estilo) nas práticas sociais de linguagem, cada gênero se realiza à maneira de seu autor, de sua expressividade – quem escolhe um determinado projeto discursivo de forma mais ou menos criativa/original, uma ou outra direção para tratar de um dado conteúdo temático, uma ou outra escolha sintática, opta por um tom em detrimento de outro.

Um dos autores que tem se dedicado à noção de autoria no Brasil, dando especial importância à sua relação com a singularidade (a qual intitula como uma noção revitalizada de estilo) é Possenti (2009a; 2009b; 2013) – inclusive, os trabalhos apontados são abordados sob o enquadre do contexto pedagógico, daí a coerência em trazer para esta discussão as ideias do referido autor.

Possenti considera que o modo “um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” (POSSENTI, 2009a, p.109) resulta de sua singularidade, chamando a atenção para o fato de que não se trata da singularidade como a pura expressão dos sentimentos de um sujeito ou da sua intencionalidade. Para o autor, a singularidade deve ser compreendida em estreita relação com a tomada de posição, ou, nas suas próprias palavras, isto quer dizer que “a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (p. 109).

Oportunamente, vale mencionar que, a despeito da existência (ou quem sabe resistência?), por muito tempo, de uma visão homogênea do fazer científico regida por uma relação hegemônica, em que se consagrava à pretensa objetividade/neutralidade (peculiar à orientação epistemológica das ciências exatas) *status* de incontestável relevância para as práticas

¹⁷ É fortuito lembrar, inclusive, que é possível reconstituir diferentes imagens (máscaras autorais) de um mesmo autor-criador, em função da percepção de diferentes posições que ele pode ocupar no empreendimento do discurso.

de escrita acadêmico-científica, esse cenário tem se modificado¹⁸ cada vez mais e, conforme Castelló *et.al.* (2011, p. 106), a quem fortemente faço coro, “se valoriza que os estudantes adotem uma posição em relação aos temas sobre os quais escrevem”.

Entendido como encontro entre sujeitos, vozes, pontos de vista, o texto acadêmico-científico é também lugar de manifestação de singularidade/subjetividades, pois parece consensual a ideia de que a autoria deve refletir uma voz singular (criadora) que se destaque em meio a um concerto de outras vozes na atmosfera da heteroglossia.

É nessa direção, que *a singularidade na escrita* vem somar-se ao *enquadramento do discurso citado e à interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* como aspecto inerente à constituição da autoria na escrita acadêmica, a exemplo do que foi discutido nesta seção.

Assim, é de meu entendimento, pautando-me na concepção de Fortunato (2009), que, no exercício de autoria, estão em jogo conhecimentos sobre a linguagem e suas possibilidades estilísticas; sobre o objeto e seu campo de conhecimento; sobre a esfera social e suas práticas discursivas; sobre discursos de outros sobre o mesmo objeto; bem como a singularidade manifestada no trabalho sobre outros discursos.

Resta, por fim, dizer que ressonâncias da discussão empreendida poderão ser recuperadas na seção que tratará da análise do *corpus* que integra esta pesquisa. O que não significa a recusa de outras vozes que também se somarão a este coro¹⁹.

¹⁸ Muito embora ainda persista em muitos manuais de orientação para a escrita acadêmico-científica um discurso que não leva em conta as diferenças existentes segundo o campo disciplinar.

¹⁹ Remeto o leitor ao Apêndice D, no qual poderá recuperar os conceitos e/ou noções principais discutidos neste capítulo.

2 VOZES EM REDE: ENTRE A AUSCULTA E A CONTRAPALAVRA

Eu escrevi esse texto que você vai ler agora. Mas não o escrevi assim de um só jato, de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto, fruto de uma inspiração transcendente. Não [...]; eu esbocei planos, risquei, hesitei, recortei-colei, fui inventando, lembrando, me apropriando, fui tecendo sentidos ao escrever, escolhendo, elegendo sentidos, silenciando outros. Fui enlaçando palavras, entremeando contextos, entretecendo texturas, tecelã que também sou (ARAÚJO, 2001, p. 108).

No capítulo que apresento, o enfoque é a discussão de noções fundamentais à pesquisa, que vêm se somar, compor a rede de discussão precedente, guiando o olhar interpretativo e analítico dos dados.

No primeiro momento, discorro sobre a noção *de escrita como trabalho e processo*. O esforço incide em argumentar em favor de uma concepção de escrita que, intrincada à ordem da produção de sentidos (sentidos sempre inscritos no já-dito), supõe um trabalho (aquele que incide na (re)construção de tais sentidos, no esforço transformador e criativo do sujeito) em um processo de escritura não linear, mas de *múltiplas escritas* – idas e vindas materializadas na “textualização que se estabelece na costura, nos nós, pelas lacunas, pelas interrupções, pelas contradições, pelas ausências que remetem a outros textos” (GRIGOLETO; AGUSTINE, 2008, p. 151).

No segundo momento, a noção de *escrita acadêmica* é delimitada. Essa delimitação é necessária, haja vista a variedade de terminologias inter-relacionadas às práticas de escrita do contexto acadêmico-científico. Além disso, porque, ao discutir a noção, ilumino também valores implicados a ela, os quais são considerados na análise do trabalho de escrita dos alunos participantes da pesquisa.

A terceira noção que se discute é a de sujeito. Noção imprescindível nos estudos que envolvem a linguagem e, portanto, a escrita, já que esta não pode ser pensada de forma dissociada da língua e da linguagem. Conceber o sujeito sob o prisma da linguagem como acontecimento (CORRÊA, 2007), direção para a qual aqui se olha, é assumir que o trabalho do sujeito com a linguagem ganha singularidade na relação que também se estabelece na zona fronteira com o outro, relação que dele exige uma responsividade e responsabilidade ativa.

As últimas noções, *discurso citado, dialogismo e heterogeneidade*, fecham o capítulo e são tomadas de forma articulada, buscando-se a interseção entre elas. Estas são também noções que me ajudam na construção de reflexões e na condução das análises, considerando-se que a escrita se constrói, fundamentalmente, sob o alicerce do nós.

2.1 Escrita(s): trabalho, processo em travessia

Ao me reportar à escrita, remeto a um processo que chamo de *múltiplas escritas*, constitutivo do *trabalho* dinâmico e criterioso de um sujeito que se inscreve em uma prática de linguagem e que faz escolhas recursivamente – guiado pela busca do alcance (ou ilusão) de um dizer ideal como efeito de acabamento. É justamente essa busca que o motiva a (re)dizer, apagar, acrescentar, sintetizar, substituir, retomar, confrontar, comparar, alterar as rotas dos sentidos que intenta (re)criar, perseguindo o controle e a completude de tais sentidos, sempre em vista de uma negociação com a exterioridade (com outros sujeitos, discursos – com o interdiscurso) e das restrições (im)postas por determinadas condições de produção.

Pensar a escrita sob essa perspectiva é, de certo modo, considerar que ela está sempre em condição de *devir* e que, por isso mesmo, também situa aquele que escreve nessa condição de ser sempre outro em relação a si e ao seu próprio texto (interpelado que é pelas escolhas, reavaliações, reposicionamentos e metaoperações (reflexões) que faz no decurso do ato particular de escrever) e ao seu próprio processo de apropriação da escrita, que não cessa jamais com o ponto final atribuído ao um dado texto, porque a escrita é *travessia* de um *processo contínuo* que se renova (com ares de inaugural), a cada vez que se empreende o exercício da linguagem.

Tais escolhas e reavaliações, marcas do processo de escritura (as quais não se separam do *trabalho* com a e na língua/linguagem, do esforço transformador e criativo), que a escrita imperativamente impõe para o sujeito que escreve/assume a posição de autor, espreitam, em alguma medida, o meu olhar nesta pesquisa. Isso porque entendo que elas indiciam “o processo histórico de construção do sentido a que tais procedimentos respondem” (CORRÊA, 2013, p. 489), em um dado contexto de ação. Acrescente-se a isso o próprio fato de que a escrita, como aqui se assume, seja algo que esteja na ordem da apropriação e da produção de sentidos. E, no caso específico da direção que se escolhe olhar, nesta pesquisa, esse contexto é pensado tendo em vista a produção das diferentes versões dos textos que dele resultam e as quais compõem o *corpus* principal de análise, produzidas pelos alunos participantes da investigação.

Acredito, também, que os procedimentos mencionados dão pistas sobre o modo como esse sujeito se subjetiva e singulariza suas escolhas no seu processo de inscrição na prática de escrita do texto – algo visto como inextricável à construção da posição autoral, foco de atenção do trabalho. Aceder, pois, à escrita singular (autoral) demanda um processo de ratificação/reafirmção da posição subjetiva daquele que escreve.

Entende-se, ainda, que não controlar integralmente os sentidos, já que estes são moventes, porque a própria linguagem assim o é, é inscrever o processo de escrita, ao mesmo tempo, na história do já-dito e na luta por um dado sentido (CORRÊA, 2013), afinal, eles são afetados pelo curso processual de (re)tomada da palavra, pois todo sentido implica uma negociação, só faz sentido em *fazer-se* na interação dialógica, mediante a valoração do sujeito, que reconstrói sua versão continuamente.

Na base de uma tal ideia, reconhece-se o caráter essencialmente dialógico da língua, da linguagem, como nos possibilita refletir a abordagem bakhtiniana e, por esse prisma, que a escrita não pode ser separada dessas duas instâncias, nem pensada fora do seu processo de produção de sentido e das práticas sociais, já que é espaço discursivo, não fechado em si mesmo, mas que institui relações com o contexto, com outros textos, com o outro (leitor potencial) e com outros discursos.

Ao mencionar que a escrita pressupõe um processo de *múltiplas escritas*, parto do princípio inicial de que *escrever é sempre reescrever*, com isso, de que os mo(vi)mentos de reescrita²⁰ são constitutivos da escrita – como também defendem autores de diferentes correntes teóricas (INDURSKY, 2016; FIAD, 2006, 2013; COMPAGNON, 2007; SCHONS, 2005), por exemplo, sendo índice da relação entre sujeito, língua e sentido. Ao escrever, o sujeito nunca acaba de esboçar e de se esboçar, de escrever e reescrever, nunca se esgota de se inscrever (SCHONS, 2005), visão que me leva a construir, nesta tese, a hipótese de que a reescrita, ação constitutiva da escrita, é uma ação engendradora de reposicionamento, pois, no processo de escritura (que é sempre não linear), o sujeito, na busca do controle do seu dizer, inclusive, quando ele instaura a possibilidade do novo pelos mo(vi)mentos de reescrita, reposiciona-se em relação às suas escolhas.

O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel na escrita, ou a ele se submete, e sai ileso da relação (GERALDI, 2008). Ao contrário, segundo Geraldi (2008), ele se constitui nesta relação e porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às de outros, traz para a relação – e para o papel que nela desempenha – algo que desestabiliza os sentidos já estabelecidos em tempos e espaços outros, porque ele faz reinterpretções (retroage sobre o processo de produção de tais sentidos), decide, (re)inscreve, ao escrever. A escrita, dessa forma, pressupõe uma inscrição em que o sujeito ao mesmo tempo

²⁰ Agustini e Araújo (2019) sublinham que o prefixo “re” marca a relação sempre atualizável entre escrita e reescrita. Dizem ainda as autoras, apoiando-se em Dessons (2006), que esse prefixo porta dois valores, um de *iteração* (repetível) e outro de *invenção* (irrepetível) e, portanto, evidencia o caráter jamais reprodutivo da enunciação, mas sempre atualizável.

que escreve é envolvido, marcado, afetado pelo que escreve. Daí, aliás, a premissa de que a apropriação da escrita se dá na e pela atividade de escrita.

A ideia da escrita articulada à de *processo* e também à de *trabalho* se justifica do ponto de vista da produção, se se considerar que escrever é construir com recursos “imperfeitos”, algum sentido, que não se reduz à unidade (GERALDI, 2002), justamente porque os sujeitos não são a fonte dos sentidos, mas sobre eles age sempre na sua contrapalavra – no processo de compreensão responsiva e ativa intrínseco ao ato de escrever, há a inevitabilidade da busca de sentido (o que pressupõe o esforço do sujeito nesse empreendimento, portanto, um trabalho).

Importante lembrar que a noção de escrita que leva em conta o processo, diferentemente de uma concepção de escrita vista como um produto apenas, entra em cena no Brasil, segundo apontam autores como Fiad (2006, 2013) e Agustini e Araújo (2019), com a influência das teorias dos estudos de base psicolinguística²¹, das teorias da enunciação²² e dos estudos da crítica genética²³, apoiando-se em teorias linguísticas da enunciação e na teoria dialógica de Bakhtin.

Filio-me a algumas vozes de referências que se articulam às reflexões sobre essa noção de escrita, que é a assumida na moldura deste trabalho.

Uma delas é a de Corrêa (2013 ou 2004) que, defendendo a heterogeneidade da escrita, propõe como um dos fundamentos que deve nortear as bases teóricas para o ensino da escrita o reconhecimento de que seu aspecto processual pressupõe um trabalho – aquele que “começa no encontro intersubjetivo, produtor de qualquer fato de linguagem, e que, ao menos indiciariamente, se marca no fio do discurso” (2013, p. 489).

E pensar sobre isso é oportunidade para, também, considerar dois aspectos que se revelam imbricados. O primeiro deles é que esse encontro (que se impõe forçosamente, porque escrever é sempre negociar com a exterioridade) é marcado pelo próprio reencontro daquele que escreve consigo mesmo, por um seu deslocamento, já que se torna leitor do próprio texto (seu primeiro avaliador), assumindo, assim, o trabalho de operar com as restrições que a exterioridade lhe impõe, no intuito de controlar “a força da imponderabilidade” que pode

²¹ Com esses estudos, confronta-se a ideia de que a escrita seja algo fruto de um dom ou inspiração. Passa-se a olhar para compreensão da escrita como uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização.

²² Tais teorias consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação e de interação entre os sujeitos, admitindo-se que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente.

²³ Esses estudos se voltam para as práticas de escrita de um autor, de sua maneira de construir seus textos, de seu estilo de escrita. Também mostram que a escrita, além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações. Rejeitam, portanto, a concepção de escrita como dom ou inspiração.

irromper no ato da leitura, da avaliação particular do outro sobre o dito. Qualquer trabalho sobre o já-dito – pontual e espontâneo que seja – os movimentos de reconstrução do texto, com suas rasuras, rearranjos, supõe prever, de certo modo, esse leitor, tê-lo representado no ato mesmo de escrever, *na escrita em travessia, em se (re)fazendo*.

O segundo aspecto é que a escritura consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros – é (re)trabalho, portanto, sobre outros discursos, outras escritas, porque o dizer se estabelece no tensionamento dessa tênue e inextricável relação que é dialética, de luta. Eventual ponto de convergência de saberes, lembra Corrêa (2004), o texto é memória desses (des)encontros (incorpora percursos temáticos de um discurso em outro) e marca uma resposta a modos de individuação a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem, pois, no seu processo de escrita, dialoga com as estruturas da linguagem com e sobre as quais ele irá trabalhar e que, por seu turno, irão trabalhar sobre ele. “Dessa perspectiva, texto é trama aberta, viva. E eis aí, um lugar para a liberdade do outro, do leitor, nas malhas do já traçado, nos interstícios do previsto por quem escreve” (ARAÚJO, 2001, p. 112).

Ao direcionar o olhar para o ensino da escrita, Corrêa (2008) polemiza a relação cristalizada, na escola, entre a ideia da *adequação* e a de ensino-aprendizagem da escrita (a primeira muito próxima da do produto final, com a rigidez de um modelo de texto), em detrimento daquela que, para ele, seria crucial – a de produção de sentido no processo de produção textual. Esta última implicaria conceber a escrita pelo prisma da *experiência do acontecimento* e é esta que, de fato, interessa ao ângulo desta pesquisa, por permitir se entrever indícios, pistas dessa relação (de adequação) se (re)fazendo no processo de escritura, que podem revelar uma certa consciência, ainda que fugaz, das escolhas daquele que escreve, as quais, também, vão desvelando, ao mesmo tempo, o modo como se apropria²⁴ da escrita.

Esta é uma posição que recusa a velha prática de ensino que se ancora nos modelos de textos, comumente adotada na escola e, por vezes, “revitalizada” na aposta em atividades voltadas para o “adestramento” do aluno nos gêneros textuais. Aliás, uma tal prática de ensino tem sido alvo de duras críticas, a exemplo da que apresento como feita por Agustini e Borges, além da já sinalizada em Corrêa:

Apesar de a Escola apostar no gênero como uma forma de tentar “naturalizar” o ensino de escrita, há a ocorrência de uma atividade linguística forjada por uma demanda escolar de aprendizagem e não de uso, que alça o gênero a modelo, petrificando-o, ou seja, transpondo-o a gênero escolar” (AGUSTINI; BORGES, 2014, p. 218).

²⁴ Embora se reconheça a não equivalência de matriz teórica, penso que essa ideia de apropriação da escrita poderia ser relacionada ao conceito de autonomia cunhado por Sophie Bailly *et al.* (2012), se considerarmos o sentido atribuído ao termo, pelas autoras, de autonomia como empoderamento, isto é, autonomia aprendendo, o que implica tomar decisões, avaliar escolhas, construir reflexões.

Contrariamente à concepção criticada pelos autores, assume-se, pois, nesta pesquisa, a escrita como trabalho que se realiza na dinâmica pela busca da adequação (do efeito do “acabamento” do dizer ideal), mas compreendida como a própria construção da produção textual, o seu fazer, na novidade das situações de interação, e não no final do processo (como fosse ela resultado e não parte dele), e, nesse viés, que a heterogeneidade da escrita se oferece, também, como possibilidade de se trabalhar o processo de escrita do aluno (CORRÊA, 2008).

Assim, o lugar de observação particularizado é o que esse aluno imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, conceitos, ideias, discursos, o próprio leitor. Essa seria, ainda, uma possibilidade de se enxergar o modo como esse aluno, em sua posição de autor, avalia, lida e responde às intervenções, orientações e sugestões feitas pela professora-pesquisadora, no seu processo de escrita, ao longo das Oficinas.

Sobre o aspecto processual da atividade de escrita, reporto-me, também, à Indursky²⁵ (2016), quando sublinha que “toda escrita é resultante de um processo de reescrita de fios discursivos provenientes de um discurso-outro, inscrito no interdiscurso (p. 36). Segundo a autora, trabalhando com o simbólico, a escrita produz um espaço simbólico em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, entrelaçam-se ou, por vezes, contradizem-se. A escrita articula-se, portanto, entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico e não se esquivava de um trabalho de interpretação, pois é espaço de não coincidências.

Em alguma medida, assim como Corrêa (2004, 2013), a autora aponta a relação de contiguidade entre a escrita e a ideia do processo e do trabalho que estão enlaçados a um encontro intersubjetivo, admitindo que o processo da escrita se inicia a partir de uma relação social de interação.

A partir de agora, redimensiono a lente para tratar da noção de escrita acadêmica na próxima seção.

2.2 Escrita acadêmica: delimitando a noção

Considerando, com base nos postulados bakhtinianos, que todo e qualquer enunciado reflete e refrata as suas condições de produção, recepção e circulação, ao lançar luz sobre a noção de *escrita acadêmica*, uma questão que se impõe, de início, é a definição da terminologia

²⁵ Frise-se que, embora ambos os autores, Corrêa e Indursky, concebam a escrita como processo, não há correspondência entre a matriz teórica que os orienta. Porém, mesmo tendo essa consciência, considerei pertinente uma articulação entre as ideias de ambos os autores, haja vista que me apoio apenas no fio condutor que os aproxima. Antecipo, ainda, que, no capítulo analítico da tese, alguns autores cujas ideias não foram discutidas com profundidade no capítulo teórico, são, também, pontualmente, referenciados, em função de percepção semelhante.

ora adotada. Isso porque várias são escritas na universidade, as quais certamente não podem ser pensadas de forma dissociada das injunções dos gêneros acadêmicos e das múltiplas práticas discursivas que os demandam. Além disso, orbitam em torno do termo outros termos oscilantes estreitamente inter-relacionados: *escrita acadêmico-científica*, *escrita científica*, *escrita de pesquisa*, *letramento acadêmico*, para citar alguns.

Assim, o termo *escrita acadêmica* é, aqui, concebido sob o ângulo da proposição de Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), as quais apoiando-se nas contribuições de Reuter (2004) sobre o assunto, entendem ser necessária uma distinção entre *escrita acadêmica*, *escrita de pesquisa na formação* e *escrita dos pesquisadores*, considerando os contextos de produção que as engendram.

Observam as autoras que a *escrita acadêmica* é a realizada pelos estudantes universitários, para fins de validação dos conhecimentos ao longo de um dado curso. Podemos, então, pensar como gêneros representativos dessa escrita a resenha acadêmica, o resumo, o esquema, o fichamento de leituras, etc.– gêneros que estariam mais circunscritos à esfera da sala de aula da universidade (razão esta que justifica a escolha do termo *escrita acadêmica* no quadro deste trabalho).

Cabe ser dito a esse respeito que a minha opção pelo termo reflete o entendimento de que a prática discursiva de um estudante de graduação, portanto, que ocupa um lugar singular, o do ser/estar em processo de formação inicial e, desse modo, de incursão na esfera de atividade do universo acadêmico (caso dos alunos que participaram da pesquisa), está mais fortemente refratada pelas injunções de uma comunidade discursiva que orienta, define e regula a produção de conhecimento/saberes disciplinares, e não necessariamente se compromete com a produção de conhecimento, visando-se à sua difusão, embora tal prática esteja inscrita na ordem do discurso acadêmico-científico. Isso porque, em suas práticas discursivas, esses estudantes dialogam com teorias, conceitos, respondem a convenções e apreendem valores constitutivos desse discurso.

Dessa maneira, o papel central do estudante em formação inicial, em suas práticas de escrita, seria o de aprender, inicialmente, a movimentar-se nessa comunidade, na sua rede de discursividade, quer esta se apresente na forma de textos escritos ou orais (SILVA, 2018).

Já a *escrita de pesquisa na formação*²⁶, segundo as autoras, é a que inicia os estudantes à pesquisa: a da dissertação e da tese, por exemplo. Argumentam elas que, em fase de formação,

²⁶ Em sua tese, Bernardino (2015) também se filia a essa perspectiva ao propor uma categorização de posições distintas (principiante vs. especialista) no campo científico. A autora pressupõe, ainda, o acesso distinto aos

a escrita da dissertação ou da tese é tanto objeto como ferramenta de formação. Nesse viés, no caso especificamente do cenário brasileiro, poderíamos acrescentar, também, trabalhos de iniciação científica ou alguns trabalhos de conclusão de curso. Por último, *a escrita dos pesquisadores* é a produzida na pesquisa e para a pesquisa e, segundo Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), se distingue das demais em função das posições dos pesquisadores em relação aos saberes (o que, em certa medida, põe em cena as relações de poder que perpassam a escrita na esfera acadêmico-científica).

Donahue (2015) parece se alinhar, em alguma medida, a esse entendimento quando afirma que os textos e os saberes que os estudantes produzem na universidade são elementos constitutivos do seu percurso para se especializarem na escrita científica²⁷, já que esta pressupõe o desenvolvimento de uma *expertise*. Mas a autora não concebe ambas as escritas (escrita acadêmica e científica) de forma dissociada e reconhece a interseção entre elas, à medida que também considera que a escrita acadêmica é constitutivamente parte do processo para se alcançar a *expertise* de uma escrita científica.

De minha parte, creio ser importante complementar a importância de se considerar que as duas últimas (*escrita na formação e escrita dos pesquisadores*), do ponto de vista da produção, circulação e recepção, também fazem parte do que rotineiramente se denomina de “universo acadêmico”, afinal, é no tecido da instituição universitária, que a pesquisa se desenvolve capilarmente (SEVERINO, 2013).

A opção, nesta tese, pelo termo *escrita acadêmica* (considerada, especialmente, a esfera de produção e circulação dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa) não implica que as orientações e sugestões feitas pela professora-pesquisadora, durante as Oficinas e em relação aos textos dos alunos, desconsideram um diálogo mais próximo com a escrita denominada científica e/ou com os *experts* da comunidade científica. Isso significa dizer que os saberes e as injunções que ordenam a escrita científica, em alguma medida, iluminam, de um lado, as intervenções realizadas pela professora-pesquisadora, sobretudo no que toca ao peso

seguintes bens: ao capital científico acumulado, à linguagem científica, aos meios de circulação do saber e ao discurso autorizado.

²⁷ Quem também oferece contribuição a respeito da terminologia é Assis (2018). A autora reconhece a existência de uma hierarquização referentemente às práticas discursivas da escrita na universidade, quando menciona que, em um polo, tem-se o pesquisador reconhecido e, no outro, o pesquisador em formação ou pesquisador aprendiz que, ainda segundo sua visão, não é apenas o acadêmico, nos anos iniciais, mas também durante toda essa etapa de formação. Por isso, não chega a dissociar escrita acadêmica e científica, reconhecendo mais a sua interseção. Creio que a escolha de me aproximar mais da posição das autoras francesas é coerente, por considerar que as práticas de escrita desenvolvidas, ao longo da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, não instaram os alunos ao papel de pesquisador aprendiz, uma vez que suas condições de produção abrigaram um caráter mais didático.

da formação para a pesquisa (vislumbrando-se a escrita de artigos científicos, por exemplo). De outro lado, tais saberes e injunções, iluminam, igualmente, as ações dos estudantes, incitados que são a dialogarem, em realidade, com valores validados pelos *experts* da comunidade científica e, também, a responderem, dessa maneira, às suas exigências em relação à escrita acadêmica.

Daí a complexidade de se estabelecer distinções rigorosas entre tais escritas (escrita acadêmica e escrita científica etc.), pois elas pressupõem diferentes práticas que se interpenetram e diversos atores, na dinamicidade das múltiplas influências contextuais.

Um ponto de aproximação com o que se discute anteriormente (sobre a escrita acadêmica ser travessia em percurso para se chegar à escrita científica, como defende Donahue (2015), parece possível com a abordagem de Bachelard (1996), relativamente à *formação do espírito científico*, ainda que se reconheça “que o conceito científico é, para este autor, o das ciências naturais” (ANDRADE; SMOLKA, 2009, p. 262). Para Bachelard (1996), o espírito científico deve reconstruir o próprio saber, formar-se enquanto se reforma, intersecção que é entre o particular e o universal, entre a compreensão e a extensão de tal compreensão. Sob a influência dessa concepção, o autor apresenta o conceito de espírito pré-científico como o momento que antecede a prática da pesquisa.

Do ponto de vista que interessa particularmente a essa discussão, destaco a ideia de que o espírito pré-científico poderia ser associado ao do estudante universitário em formação inicial que, via de regra, ainda não se revela apto para problematizar teorias, por exemplo, ou (re)formular um problema sobre um dado objeto do dizer. Para aceder ao espírito científico “é preciso em primeiro lugar saber formular problemas. É justamente *esse sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico” (BACHELARD, 1996, p. 18, grifos do original).

A concepção de que a escrita acadêmica não se figura imune às restrições (im)postas por injunções institucionais, históricas, sociais, ideológicas, epistemológicas, relações de poder e de identidade, nos reenvia ao diálogo com os estudos²⁸ do letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) e justifica, portanto, a relação de proximidade frequentemente estabelecida entre a escrita na universidade e o letramento acadêmico.

²⁸ A abordagem da escrita acadêmica no ensino superior é discutida por Lea e Street (1998) a partir de três modelos complementares: (i) modelo de estudo de habilidades; (ii) modelo de socialização acadêmica e (iii) e modelo dos letramentos acadêmicos. Este último, foco de atenção neste trabalho, está relacionado à produção de sentido que constitui práticas sociais, discurso e poder. Ele leva em conta o processo de inserção dos alunos em diferentes espaços e comunidades discursivas da esfera acadêmica, bem como valoriza a pluralidade das práticas de escrita circunscritas a tais comunidades.

O modelo dos Letramentos Acadêmicos (AcLits), cunhado na pesquisa etnográfica, como se sabe, foi proposto por Lea e Street (1998) e reconhece a escrita como prática social, circunscrita a um contexto institucional e disciplinar determinado, no qual estão em jogo relações de poder e de identidade.

Em vista de tal concepção, os estudos do campo do letramento²⁹ acadêmico figuram como uma espécie de “porta de entrada” para a presente pesquisa (embora a perspectiva assumida seja a discursiva e não a etnográfica), à medida que, nela, dá-se também enfoque a eventos de letramento que envolvem a construção da posição autoral dos alunos nos contextos da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*. Além disso, considera-se que a apropriação da escrita acadêmica se dá sob as restrições de um conjunto de concepções, valores e modos específicos de pensar vinculados às formas particulares de escrever dos diferentes domínios disciplinares (CARLINO, 2017) – visão que desmantela a ideia de que tal escrita deve ser pensada de uma forma “monolítica”, como fosse ela construída sob o pilar de um único conjunto rígido de parâmetros e valores.

A este respeito (de que a escrita acadêmica não deve ser conformada a uma visão monolítica), Grossmann (2015) não poupa crítica à ideia da padronização do discurso científico e consequentemente das práticas de escrita, como se percebe nos seus dizeres:

a unicidade proclamada da ciência não esconde, por muito tempo, a diversidade das práticas científicas e, menos ainda, as partições entre os diferentes domínios científicos que fundam também compartilhamentos de disciplinas institucionalizados, induzindo dicotomias tais como ciências exatas versus ciências humanas, ciências fundamentais versus ciências aplicadas etc.; a isso correspondem também diferenças evidentes no plano dos objetos, dos métodos, das estratégias cognitivas visadas e, igualmente, das práticas de escrita (GROSSMANN, 2015, p. 101).

Desse modo, um dos desafios que se apresentou para mim, na condição de professora-pesquisadora (que propõe ações de *formação para a escrita e pela escrita*), foi justamente o de refletir, com os alunos participantes da pesquisa, sobre os discursos que a universidade produz, referentemente à escrita acadêmica e sua relação com a autoria, vislumbrando a compreensão, por parte desses estudantes, de que cada domínio disciplinar propõe um contrato de comunicação, de valores e de saberes, como bem assinala Bucheton (2014), respaldando-se

²⁹ Outra abordagem que também oferece possibilidades para compor a rede dialógica de reflexões que perpassa este trabalho é a do Letramento Crítico (SARDINHA, 2018; CARBONIERI, 2008). Segundo a perspectiva do LC, os textos (falados e/ ou escritos) não são neutros e estão associados às regras ideológicas da comunidade de onde o autor advém. Como salienta Carbonieri (2008), o Letramento Crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, potencializando o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou em sua comunidade.

em Jaubert e Rebière (2007), ou, ainda, nos remete a Foucault (2014), o qual pondera que o discurso, entendido como parte de uma rede de práticas sociais, obedece a uma ordem que restringe, limita ou autoriza aquilo que pode e deve ser dito – situação que particulariza as *muitas escritas* entretecidas no seio da universidade.

Uma vez compreendendo a escrita acadêmica sob o matiz de tal abordagem, é forçoso assumir que o discurso acadêmico é espaço de disputa e de conflitos entre ideologias diferentes que se entrecruzam na constituição dos campos de conhecimento, a qual está sempre ancorada, mais fortemente, em um certo tipo de discurso. Este funciona como um atrator para a constituição e legitimação de uma rede de sentidos (PEREIRA, 2013) que se corporifica em uma dada comunidade discursiva e acaba por regular a escrita do texto acadêmico (escolha de determinados conceitos, ou mesmo, palavras que podem transitar em um dado campo teórico, mas não em outro), por exemplo. Aliás, as diferenças que caracterizam as práticas de escrita acadêmica talvez sejam mais significativas que as similitudes gerais.

Nessa direção, a noção de comunidade discursiva que apresenta relação solidária com a de prática discursiva e a de formação discursiva, ancorada na perspectiva de Maingueneau (1997), é a de que me aproximo, considerando, junto com o autor, que a comunidade discursiva não deve ser compreendida de forma excessivamente restritiva, “ela não remete unicamente aos grupos sociologicamente caracterizáveis, mas a tudo que estes grupos implicam e estes, por sua vez, *existem unicamente por e na enunciação, na gestão de textos*” (p. 56 - grifos do original), ou seja, admite-se que não existe relação de exterioridade entre o funcionamento do grupo e o de seu discurso, sendo preciso pensar, desde o início, em sua imbricação.

Considerando, ainda, alguns pontos interessantes que suplantam a discussão do autor, destaque-se a ideia de que não se pode afirmar que os indivíduos que aderem, de forma mais ou menos próxima, a um discurso, “apresentam o mesmo grau de envolvimento em tais comunidades (o que justifica, em alguma medida, os diferentes graus de apropriação dos modos de dizer, significar e pensar da escrita acadêmica), por exemplo, mas elas, sem dúvida, representam uma condição essencial de sua constituição e de seu funcionamento” (MAINGUENEAU, 1997, p. 62). A comunidade discursiva, portanto, “ordena” os dizeres e as formas dos dizeres –o que nos remete à tese de Maingueneau de que a instituição discursiva possui duas faces: uma de natureza social e a outra que diz respeito à linguagem.

A relevância do conhecimento sobre os valores que envolvem a escrita acadêmica, os quais vêm sendo aqui lembrados, é discutida por Hyland (2012), especificamente, quando o autor aborda a relação entre *identidade e discursos acadêmicos*. De sua contribuição sobre esse

tópico, ressalto a ideia de que a identidade é algo construído na ordem da comunidade, e projetar uma identidade como um acadêmico significa apreender as práticas discursivas de um campo disciplinar (a apreensão de sua cultura, convenções) e manipular seus discursos com competência suficiente para participar como membro de um grupo. Ele argumenta que a escrita e a fala acadêmica são um ato de identidade, condição para que o acadêmico alcance credibilidade como *insider*. Essa credibilidade é dimensionada, segundo o autor, principalmente, pelos usos próprios da linguagem: pelas escolhas linguísticas que se fazem e que, de alguma forma, traduzem uma autorrepresentação e, ao mesmo tempo, distinguem os *insiders* dos outros.

Em outro momento de sua discussão, com base em Vygotsk (1978), Hyland (2012) também ressalta que a identidade está ligada a *processo (é projeto em andamento), guarda, portanto, sua natureza intervalar*, principalmente, se pensarmos nos diferentes níveis de amadurecimento intelectual intrincados à formação acadêmica. Essa é uma ideia que notadamente interessa a essa discussão, especialmente, porque remete ao entendimento de que a construção da identidade como um acadêmico (dito “aculturado”), por exemplo, envolve, muitas vezes, um longo processo dialógico de socialização, a começar pela compreensão das próprias expectativas da comunidade acadêmica, dos seus modos de participação etc.

Para (re)compor a noção de escrita concebida, já encaminhando a discussão para o último ponto, permito-me um retorno a Bakhtin (2011), como forma de revitalizar a coerência que guarda a reflexão precedente com o princípio de que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.

Esta é uma via que me possibilita dizer que o fazer acadêmico se pauta na ancoragem do saber já construído, teorizado, saturado pelos discursos em seus atravessamentos de palavras outras, sempre num campo de du(elo). Produzir um texto acadêmico, como afirma Zavala (2010), ao citar Boughey (2000), é como cantar uma música com um coro atrás, haja vista que a necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma que se constrói o conhecimento acadêmico.

Considerar essa visão é, também, possibilidade para dizer que a escrita acadêmica (como toda escrita) produz, dessa forma, “o *efeito cristal*”³⁰ da língua” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 56). De maneira especular, ela reproduz reflexos de ideias e sentidos que são

³⁰ A autora apoia-se no conceito formulado por Lacan, para enfatizar que as palavras, por elas mesmas, exaltam-se em múltiplas facetas, aportam inúmeras possibilidades de sentidos.

transformados, ganham formas diversas, sob a refração do jogo de explicitar e de esquecer a origem do dizer, a palavra do outro. Esse efeito, dessa maneira, pode ser entendido como a possibilidade da amplificação de novos sentidos, reflexões, teorias.

Finalizando esse tópico sobre a escrita acadêmica, ressalto, apoiando-me em Bovo (2019), que, tomada em sua relação com o discurso, modalidade heterogênea da língua em materialização, expressa por um sujeito inserido em práticas sociais e históricas, a escrita acadêmica não pode ser pensada sob a tônica de qualquer polaridade com a ideia do *processo* – tanto aquele que envolve o *fazer em travessia* de toda e qualquer prática de escrita (que é parte de um trabalho com a língua/linguagem, das intervenções daquele que escreve sobre seu texto), como aquele que envolve a incursão nas práticas discursivas do *métier* acadêmico.

2.3 O sujeito dialógico e responsável³¹

A temática que envolve o sujeito bakhtiniano tem fomentado trabalhos relevantes (LIMA, 2018; SOBRAL, 2009, 2014; FARACO, 2009; TEIXEIRA, 2006; DAHLET, 1997), para citar alguns.

A visão de Bakhtin a respeito dessa noção é importante no quadro da discussão que se delinea, nesta tese, em função da imbricada relação sujeito-autor estabelecida, especialmente, nos capítulos dedicados à análise do *corpus* que compõe a pesquisa. Além disso, independentemente da direção teórica que se escolha, qualquer discussão em torno da escrita e da autoria reivindica, a meu ver, a definição da noção de sujeito com a qual se opera. É assim considerando e em sintonia com a filiação teórica assumida na pesquisa, que escolho centralizar o olhar sobre a noção de sujeito, a partir de duas lentes: (i) a ideia do sujeito dialógico e (ii) a do sujeito responsável e responsável, ambas de forma articulada e não necessariamente dicotômica. Essa delimitação parece necessária porque a densidade do pensamento de Bakhtin é razão para que ele seja reivindicado por diferentes correntes e, nesse sentido, pode-se presumir que o modo como se compreende a noção em sua abordagem não siga um caminho único.

Mas certo é que qualquer que seja a via tomada para fins de discussão sobre a noção de sujeito, numa perspectiva discursiva de linha bakhtiniana, incidirá, de um modo ou de outro, na centralidade³² da relação sujeito e intersubjetividade, porque o sujeito, no escopo de uma tal perspectiva, é refratado por uma presença, mesmo ausente, que o atravessa constitutivamente.

³¹ A ideia do sujeito responsável, neste trabalho, não pressupõe imaginar um sujeito preexistente ao sujeito da linguagem, ao qual seja imputada responsabilidade jurídica. Ao me referir a esse sujeito responsável, estou considerando que este é responsável e que só, de fato, emerge ao ser respondente (ao outro). Ou seja, é pela resposta, que ele se compromete responsabilmente.

³² Cumpre esclarecer que tal intersubjetividade está sendo tomada na perspectiva bakhtiniana, que não desconsidera a existência do já-dito. Perspectiva para a qual o sujeito fala a partir do discurso do outro, com o

É exatamente esse sujeito dialógico, cuja realidade linguística se apresenta para “ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas (relações de aceitação, de recusa, de convergência e divergência, de harmonia e conflitos, de interseções e hibridizações)” (FARACO, 2009, p. 84), que se coloca como foco de interesse para o encaminhamento das reflexões suscitadas neste trabalho. Nessa perspectiva, ao olhar para os participantes da pesquisa, devo, antes, enxergá-los como sujeitos históricos, sociais, ideológicos, sujeitos impelidos a lidarem com a alteridade como forma mesmo de se subjetivarem ou construírem sua própria singularidade na escrita.

Reporta-se a um sujeito que ocupa diferentes posições-sujeito em diversas situações de enunciação, por ser um sujeito situado, e, ainda que seja social, é integralmente singular, já que cada um é um evento único do Ser e o modo como sua consciência responde a suas condições objetivas é sempre singular.

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional/dialógico de sua construção como sujeito, “leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado” (SOBRAL, 2014, p. 22). O sujeito, pois produz discursos que são seus³³ e não mera repetição do que a sociedade imporia, já que seus discursos, embora povoados pela refração do outro (por vozes sociais), são reificados com a sua expressividade.

É justamente essa dualidade da condição de cada sujeito (ser ele próprio ao mesmo tempo que se encontra numa inelutável zona fronteira de tensão com o outro, já que se define e se constitui a partir do outro e, também, o define e o constitui), que exige do sujeito, em suas relações sociais (não subjetivamente em termos psicológicos, mas individualmente), saber o que dizer, como dizer, saber negociar o paradoxo de ser mais o portador da palavra de uma imagem de si mesmo, do que ele mesmo empiricamente presente, sem por isso deixar de ser

discurso do outro e para o discurso do outro. Assim, trata-se, como bem sublinham Flores e Teixeira (2015), de um sujeito que é dialogizado de modo interno porque é constituído intersubjetivamente.

³³ Dizer que os discursos produzidos pelo sujeito são seus e não mera repetição, não implica, aqui, considerar a ideia de um sujeito centrado, origem e fonte do dizer, a qual incorreria, conseqüentemente, na ideia da centralidade do autor. Ao mencionar que o sujeito produz discursos que também são seus, estou considerando, de um lado, que não há enunciado isolado, uma vez que todo enunciado pressupõe enunciados outros que o antecederam e o sucedem, não havendo, portanto, a possibilidade de se delimitar o primeiro e o último. Na constituição do enunciado, há um entrecruzamento de vozes discursivas em concorrência, o qual torna-se via para o encontro e distanciamento de pontos de vista. De outro lado, considero que o sujeito sempre adota uma atitude reponsiva em relação a esses enunciados, e, em acordo com Flores *et al.* (2009), os quais apoiam-se nas ideias de Bakhtin, a conclusibilidade (acabamento) do enunciado configura a abertura para a resposta. Nesse sentido, lembro, por exemplo, que o projeto discursivo do sujeito incidirá no seu acento de valor/entonação avaliativa, e, evidentemente, no modo como o discurso será reatualizado sob o seu matiz, assim como na exauribilidade do objeto e do sentido.

concreto. Condição essa decorrente do fato de que a linguagem, lembra Sobral (2009), não representa nem reflete diretamente o mundo, mas o torna objeto de uma construção social e histórica, sem, no entanto, negar a existência concreta desse mundo.

Encontramos, na esteira dessa acepção, alguma proximidade com o pensamento de Dahlet (1997), em seu texto *Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito*, posto que o autor, ao discutir a noção de sujeito, sob a perspectiva de diferentes autores, observa que o conceito de dialogismo bakhtiniano se fundamenta na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, “já que só pode ser apreendido como uma propriedade das vozes que ele enuncia” (p. 62). Essa é uma concepção que entendo ser profícua a esta discussão, pois, como já dito em outros momentos ao longo desta tese, interessa-me ver a manifestação do posicionamento autoral de um sujeito-autor (desse sujeito híbrido, por ser sujeito do discurso em posição de autor), direcionando a atenção para o modo como este singulariza seus discursos (tingidos que são por outros), ao mesmo tempo que se subjetiva, diz de si, quando constrói sentidos na interação, na lida com a palavra, com e a partir de outras vozes e outros textos, conceitos, negociando posições, reflexões, sempre face à exterioridade.

Uma das obras de Bakhtin, na qual o autor se debruça mais detidamente sobre a noção aqui tratada, é *Para uma filosofia do ato responsável*. Nela, encontramos a ideia do sujeito essencialmente como um agente responsivo e responsável, que é convocado a assumir responsabilidades, uma posição ao colocar-se em relação ao mundo, ao outro. A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo e “a responsabilidade é possível não em relação ao sentido em si, mas em relação à sua afirmação/não afirmação” (BAKHTIN, 2017, p. 101).

Essa posição é vista como uma contingência da linguagem e não há como ser de outra forma, porque estar no mundo significa estar submerso no mundo da linguagem, e o sujeito responsivo e responsável (que não tem *álibi*, isto é, escapatória) age sempre segundo uma avaliação/valoração, um pensamento não indiferente sobre o mundo, o outro e sobre o seu próprio agir.

Trata-se de um sujeito que, nos dizeres de Sobral (2014), não é “fanteche” das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um “excedente de visão”.

Em vista disso é que se justifica, também, a escolha de se pensar nesse sujeito (responsivo e responsável) em articulação com a noção de autor/autoria ora adotada.

Ao situar a noção de autoria no quadro de discussão desta pesquisa, torna-se forçoso não desviar o olhar da relação do sujeito-autor com a linguagem no processo de enunciação, em suas práticas de escrita, ou, noutros termos, o olhar procura pela constituição de uma forma de subjetividade/singularidade desse autor ao assumir, responsabilmente, suas posições axiológicas.

2.4 Discurso citado, dialogismo e heterogeneidade: interseções

Um bom caminho para começar esta seção é, já de início, retomar as expressões “palavra alheia” e “palavra própria”. Ou, mais especificamente, se, “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas dos outros, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379-380), o que, de fato, significa “palavra própria”, ou, a sobrevivência de uma “palavra própria” é possível, se considerarmos, por exemplo, que a escrita acadêmica se constitui imperativamente sob as vigas do discurso de outrem?

As perguntas destacadas se revelam importantes no quadro desta pesquisa, porque, afinal de contas, o que se espera da escrita de um universitário, em todos os níveis de formação (ainda que se reconheça a existência de diferentes graus de apropriação), é que esta revele a competência do uso de uma “palavra própria” (autoral). Entende-se, assim, em consonância com a abordagem dialógica da linguagem, que essa palavra se estabelece quando o sujeito, instado por uma determinada intenção, assimila, reelabora e reacentua a palavra de outrem, com uma expressividade singular, demonstrando a sua posição valorativa em relação a essa palavra.

Nesse caso, o intuito é focalizar, no movimento de escritura do sujeito-autor, isso que determina a irrepetibilidade, a singularidade do enunciado (re)construído nas relações dialógicas, que o torna, portanto, experiência discursiva individual, no sentido de que, mesmo sendo o enunciado algo já dito alhures, jamais será dito da mesma forma, com as mesmas intenções, no mesmo contexto de enunciação, portanto, sempre será dito de forma singular/própria.

É nessa direção que acredito ser importante pensar sobre as formas como o discurso citante se constitui em relação ao discurso citado (relação inevitável, orgânica por natureza), pela via ininterrupta das interações dialógicas e valorativas, sobretudo quando a questão da autoria está em jogo, visto que é no encontro³⁴ com a palavra própria, que sempre se realiza como *outra palavra*, que a unicidade, singularidade, manifesta-se. “Em todas as suas vias no

³⁴ Esse encontro, obviamente, não é concebido, no quadro desta discussão, como um encontro presencial (eu vs. outro), mas tem a ver com a ideia de que os enunciados se tocam como faíscas numa ininterrupta cadeia dialógica.

sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (BAKHTIN, 2015, p. 51).

A esse respeito, sublinhe-se que Bakhtin (2015) considera que todo discurso é duplamente dialógico, reconhecendo, de um lado, a existência de relações dialógicas que se mantêm amalgamadas com os enunciados anteriormente produzidos sobre o mesmo objeto (relações interdiscursivas), em temporalidades e espaços distintos, e, de outro lado, “ todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar *a influência profunda do discurso responsivo antecipável*” (p. 52 - grifos do original). Nesse viés, o texto é concebido como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, complementam-se, respondem umas às outras ou polemizam entre si, e o discurso, evidentemente, não pode ser visto como individual/solitário.

Sobre a reflexão em torno do discurso citado, interessa-me particularmente aproximar a lente da tese nodular que abre o capítulo do texto *O discurso de outrem*, de Volochínov (2014, p. 150): “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Essa tese é notoriamente importante e, portanto, lembrada neste momento, porque, como aponta Cunha (2008), em artigo intitulado *Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical*, ela abriu o caminho para a reformulação da noção gramatical de discurso citado (até o momento, tratada tão somente a partir de categorias de análise fonética e morfológica).

Volochínov (2014), pois, inova ao considerar o discurso de outrem, também, como um problema de sintaxe e ao tomar a enunciação como território para o estudo produtivo das formas quer sintáticas, quer morfológicas, quer fonológicas, o que, até aquele momento, se afigurava uma lacuna nos estudos linguísticos, como sinalizado. Com esse novo olhar sobre o discurso citado, o problema é reformulado a partir de novas questões de pesquisa:

como é percebido o discurso alheio? Como vive o enunciado alheio na consciência concreta intradiscursiva daquele que percebe? Como o enunciado alheio é transformado ativamente na consciência do ouvinte? E como o discurso interior do próprio ouvinte é orientado em relação ao discurso alheio?
(VOLOCHÍNOV, 2014, p. 153).

Para Volochínov (2014), é a inter-relação dinâmica entre o contexto narrativo e o discurso citado o lugar de observação do diálogo e da manipulação da palavra alheia. Dessa forma, ele aborda o discurso citado como uma retomada de outra enunciação e não mera e simplesmente a transmissão do dizer de outrem. Mais do que isso, reconhece-se que esse dizer é matizado pelas dicções do discurso citante, que busca naturalmente “monopolizar” os sentidos

que cria, nessa rede dialógica/interdiscursiva. Afinal, procura sempre tornar aceito seu tom avaliativo – não o do outro, à medida que o enquadra num novo contexto, sempre a partir de uma dada orientação axiológica.

Quem também se alinha a essa visão é Ponzio (2010). Ao mobilizar o discurso de outrem, ressalta o autor, o discurso citante estabelece com este uma relação de alteridade marcada pela *relação de diferença não-indiferente*. Essa relação de *não-indiferença* consiste na responsável participação de quem o assume, cuja palavra tende a tornar-se, por sua vez, ato singular e responsável. E é exatamente essa responsável participação, materializada nas negociações com a exterioridade, feitas por um sujeito do discurso (sujeito-autor), o foco de interesse que instiga as reflexões suscitadas no horizonte da investigação empreendida, pois acredito que ela não se dissocia da construção do posicionamento autoral na escrita, cuja natureza é mesmo heterogênea, assim como o sujeito do discurso.

Essa participação passa evidentemente por toda gama de acordos e de conflitos; modalidades, enfim, de contato fronteiro entre o discurso citante e seu (s) exterior(es) pelos quais é essencial, em particular, a questão do grau de penetração do outro, no discurso citante, assegurando delimitações mais ou menos distintivas ou incertas dos territórios do um e do outro.

Tomando de empréstimo as palavras de Ponzio³⁵ (2010), leitor de Bakhtin, o que importa desse encontro da palavra própria com a palavra outra/alheia não é estritamente a relação entre elas, mas o que cada uma é nesse encontro e como não teria sido e provavelmente não poderá ser fora dele. No caso do objeto de estudo em questão, julgo ser interessante não perder de vista algumas rotas, por exemplo: é palavra que apaga o já escrito/dito, (re)compondo-o, desestabilizando sentidos, negando a cópia subserviente para alçar-se à “inovação” ousada, à atmosfera do novo, mesmo este sendo sempre velho? Ou seja, se se admite que a escrita está na ordem da produção de sentidos, que relações de sentido são geradas responsivamente a partir das posições avaliativas resultantes desse encontro?

Decerto, as formulações do Círculo sobre o discurso de outrem aportam um amplo espectro das questões de uso da linguagem – graus e maneiras diversas de presença da palavra outra, e de distância dela, os múltiplos meios de reação a essa palavra, de sua assimilação, (re)enquadramento e negociação – contribuindo, sem dúvida, para a compreensão do aspecto constitutivamente heterogêneo da linguagem e do próprio processo que envolve a escritura.

³⁵ Das obras do autor, destaco duas importantes em que este se dedica à discussão sobre os postulados bakhtinianos: “Encontros de palavras: o outro no discurso (2010a)” e “Procurando uma palavra outra” (2010b).

Os estudos de Authier-Revuz (1990, 2004, 2008, 2011), ancorados na abordagem do dialogismo de Bakhtin, contribuem grandemente para a ampliação e o avanço das formulações sobre o discurso citado, e a descrição de inúmeras formas de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. Isso porque tais estudos colocam no centro das discussões duas formas de heterogeneidade, tão irreduzíveis quanto solidárias uma da outra: “a heterogeneidade representada³⁶ (das formas que ‘representam’ o discurso outro no decorrer do discurso) e a heterogeneidade constitutiva (da presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o “constitui”)” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 107).

A autora, alinhando-se estreitamente às formulações de Bakhtin sobre o dialogismo constitutivo do discurso/da linguagem, é enfática ao dizer que nenhuma palavra é nova, nem neutra, mas carregada de um “já-dito”, o dos contextos em que viveu sua vida de palavra. Nesse sentido, falar ou escrever é entrar em relação dialógica com esses discursos outros que habitam as palavras, é forçosamente “desfazer” (ou seria enfrentar?), nos termos de Authier-Revuz (2011), laços opacificantes que rementem não a insucessos ou meros ajustamentos da interação, mas a pontos sensíveis no avançar do dizer “com aquilo que comporta de ingovernável, de descoberta e de tropeço – pontos onde, para o enunciador, aflora a linguagem, a consistência e a resistência da língua no centro do dizer” (2011, p. 658). É, nesse processo – que escuta, acolhe, com ou sem reticência, cada palavra, em função daquilo que ressoa nela de vozes estrangeiras – que o discurso toma corpo (AUTHIER-REVUZ, 2008), e eu diria: que a autoria tem seu ponto cardeal de emergência.

Em suma, cumpre aqui reafirmar que a relação com a exterioridade, desenhada no discurso, correspondente ao trabalho de apresentação, necessário a todo dizer – de uma relação largamente imaginária – com a alteridade discursiva, é ponto norteador no caminho que se perscruta no trilhar da investigação em cena, ou seja, interessa-me a “materialidade das formas pelas quais essa imagem se faz, como uma preciosa entrada nos textos e na discursividade” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 118).

³⁶ A autora tem usado em trabalhos mais recentes (2008, 2011), o termo heterogeneidade representada em substituição à expressão heterogeneidade mostrada (1990, 2004).

3 PERCURSO METODOLÓGICO: PAISAGENS

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos (BARBIER, 2002, p. 94).

Neste capítulo, situo os princípios teórico-metodológicos adotados no empreendimento da pesquisa, bem como o percurso metodológico inicial levado a efeito para a incursão e a permanência no campo de investigação. Apresento, ainda, os procedimentos de coleta de dados, os sujeitos participantes da pesquisa, as contingências do processo, o trabalho proposto em relação à *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, desde a motivação à sua concepção, a descrição detalhada de cada Oficina e, por fim, antecipo as categorias eleitas para o exame analítico do *corpus* da pesquisa, mas esclareço que os critérios de seleção são detalhados nos capítulos seguintes dedicados às análises, como mencionado na Introdução.

De minha parte, há um esforço em antecipar ao leitor, em alguns momentos, *flashes* de cenas do processo de realização inicial da pesquisa, por vezes mobilizados em movimentos digressivos, os quais, creio, me permitem conectar alguns pontos específicos e, assim, evitar (ou pelo menos ter a ilusão) que o leitor se perca num labirinto de questionamentos nos capítulos seguintes.

Como apresentar o capítulo metodológico de uma tese parece-me algo que exige a inscrição do processo em uma outra ordem, já que revisitá-lo requer idas e vindas, o despertar das memórias, por vezes, aquilatadas em um sentimento gerúndio do que poderia ter sido feito e do que realmente foi, um atinar de reflexões a serem traduzidas de modo a aproximar o leitor desse processo, reconheço-me neste capítulo na escrita densa, defendendo a seriedade da escrita leve.

Falo em uma escrita densa porque, neste espaço/tempo, de tensão, que se delineia entre o teórico e o empírico, que a pesquisa toma, também, forma, e o sujeito pesquisador vai desenvolvendo um olhar reflexivo e problematizador (SILVA, 2012) sobre os caminhos trilhados na investigação e sobre o objeto. Falo, de outro lado, de uma escrita leve, porque permito-me desvios que tornam este texto científico (por natureza) menos árido, pois “faço coro aos que reclamam uma escrita acadêmica que, ainda assim, se permita atravessada de vida” (ARAÚJO, 2004, p.9).

3.1 A escolha teórico-metodológica: a pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação

O caminho que traz o leitor a esta seção, possivelmente, pode tê-lo enredado numa teia de pistas que deslinda a orientação teórico-metodológica assumida neste trabalho. Come se

sabe, na e pela escrita escapamo-nos e, no manejo das palavras, haverá sempre as pegadas do autor que, se perseguidas pelo leitor, o levarão a construir relações e sentido em seu percurso de leitura.

Nessa direção, a propósito do que nos lembra Bessa (2016), na perspectiva de uma epistemologia das ciências humanas, o pesquisador lida com textos e visa, no cotejo de textos e contextos, a construir compreensões sob um olhar interpretativo. Na visão desse autor, com a qual busco uma aproximação, o pesquisador pode assumir um movimento interpretativo, em seu percurso investigativo, no qual a descrição, a interpretação e a análise de dados concorrem, a um só tempo, como procedimentos inter-relacionados que podem contribuir para uma compreensão mais sólida do objeto de estudo.

Ao assumir a orientação da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, neste trabalho, alço-me à tentativa de “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 49) do processo que envolve práticas de escrita vivenciado por um grupo de estudantes do Curso de Letras da PUC Minas, no âmbito do desenvolvimento de um conjunto de *Oficinas de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, executadas por mim, com a participação desses alunos – como já esclarecido na introdução desta tese.

Desvelar “essa caixa preta” significa, entre outros aspectos, compreender o modo como esses estudantes respondem, significando as atividades/ações de formação de que são participantes, os valores que a elas atribuem e os impactos dessas no e para seu processo de conscientização e formação para a escrita acadêmica.

Parto do princípio de que o conhecimento dos fatos só se torna possível a partir de uma investigação minuciosa da rede de significados construída em (inter)ação, por todos os envolvidos na pesquisa, por meio da qual é possível compreender o mundo por meio do olhar dos próprios atores sociais, estes contextualizados em seu espaço e tempo.

A pesquisa qualitativa, nesse sentido, “parte da noção da construção social das realidades em estudo e coloca em posição angular as perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão investigada” (FLICK, 2009a, p. 16). Na esteira dessa perspectiva, esse tipo de pesquisa serve ao propósito deste trabalho, porque também considera “as reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações em campo – suas impressões, sentimentos etc., tornam-se dados, constituindo parte da interpretação” (FLICK, 2009b, p. 25).

É forçoso mencionar, dessa forma, que os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições (LUDKE; ANDRÉ, 2017). Tendo em vista o objeto de estudo sobre o qual repousa meu olhar, isto é, o *processo de escrita orientada e os efeitos no desenvolvimento da posição autoral de estudantes em formação inicial do Curso de Letras*, esclareço que o percurso analítico adotado, na análise dos dados da pesquisa, assume essa orientação, em maior ou menor grau.

Embora a pesquisa qualitativa dê lugar especial à perspectiva dos participantes de um estudo, ao significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações, não ignora o fato de que os significados intrincados aos participantes, se estudados e relatados por um pesquisador, inevitavelmente incluem um segundo conjunto de significados para os mesmos fatos/eventos – aqueles do pesquisador – como bem acentua Yin (2016).

Devo dizer, antecipadamente, que, considerados os objetivos traçados e a própria natureza de pesquisa realizada (pesquisa-ação), a proposta de enfrentamento dos dados que integram a pesquisa, adota, em um de seus objetivos, uma perspectiva mais descritiva (caso do Capítulo 4) para, em outros, centrar-se em uma mais analítica e interpretativa, como poderá ser percebido no Capítulo 5.

No Capítulo 4, dedico-me, inicialmente, a apresentar ao leitor um panorama do processo, no que tange ao modo como os alunos respondem às ações realizadas (suas crenças/representações sobre a escrita acadêmica, (re)posicionamentos pinçados em seus discursos, o qual sinaliza, em alguma medida, efeitos das discussões e práticas mobilizadas durante as Oficinas, para, na sequência, em capítulo específico, dar um “zoom” às categorias analíticas principais extraídas dos textos que compõem o *corpus* central de análise desta tese.

Evidentemente que adotar esses procedimentos não significa concebê-los em momentos estanques no processo de pesquisa, inclusive, uma perspectiva contrária iria de encontro a uma concepção de construção dialógica do conhecimento, segundo a qual o pesquisador constrói o conhecimento no movimento, em um contínuo exercício de ir e vir, em todas as etapas do trabalho investigativo (BESSA, 2016).

Em vista das rotas do caminho de pesquisa, nas quais fui interpelada por diferentes papéis – professora e pesquisadora –, este trabalho se sustenta sob as bases do método da pesquisa-ação. A meu ver, um método que traduz, ao mesmo tempo, uma postura e um estado de espírito do pesquisador e, por que não, uma dimensão política e/ou de militância? – afinal, como nos lembra Ludke e André (2016), todo ato de pesquisa é um ato político.

A pesquisa-ação exige uma investigação aplicada e um pesquisador implicado em todo o processo de concepção, desenvolvimento e análise do processo. “Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, imperativamente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade nas circunstâncias de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 490) – se é que ela, de fato, exista em outras formas de pesquisa.

Minha experiência com esse método de investigação iniciou-se na especialização, como já mencionado na introdução desta tese. É desse lugar, associado, agora, ao que ocupo no doutorado, com uma visão mais ampliada e amadurecida, que busco construir as reflexões sobre os resultados da pesquisa, e, de igual modo, prospectei o próprio trabalho, isto é, a concepção e implementação das Oficinas, investindo-me no papel de pesquisadora. Nesse entrelugar de pesquisadora – é preciso dizer – ganha também corpo a professora motivada a construir e a aperfeiçoar experiências na e para a formação docente.

Postura compatível com a perspectiva de Barbier (2002, p. 18), para quem “o pesquisador de uma pesquisa-ação desempenha seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação”.

Thiollent (2009), outra referência para os estudos da pesquisa-ação, explica que esse é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

À luz do que precede, o mesmo autor aponta alguns dos principais aspectos constitutivos desse método de pesquisa, quais sejam: (i) há uma ampla interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada; (ii) o acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação ganha um contorno especial, durante o processo; (iii) e, sobretudo, a pesquisa não se limita a uma forma de ação, mas se pretende aumentar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou nível de “consciência” das pessoas e grupos considerados.

A escolha desse método de pesquisa se justifica aqui em vista da ideia de que “em geral, a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações a aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais, mas primam por algo a dizer e a fazer” (THIOLLENT, 2009, p. 18). Pretendem,

pois, desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Aliás, esse método de pesquisa, aplicado ao contexto da sala de aula, surgiu na Inglaterra, no final dos anos setenta (MIRANDA, 2012), em estreita ligação com a necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática.

Sobre isso, assinala Miranda (2012) que os problemas que emergem das escolas quase sempre demandam uma prática, corroborando, assim, com o princípio básico da modalidade da pesquisa: desenvolver ações que respondam as questões/problema de forma ativa, interativa e participativa.

Com a escolha de tal método, além da autoformação, nele reconheço a busca pela dissolução de um conjunto de representações e/ou mitos sobre a escrita acadêmica que atravessa muitos dos estudantes universitários em formação inicial, bem como a possibilidade de contribuir para o processo de apropriação da escrita acadêmica dos estudantes participantes da pesquisa, no que tange, especialmente, ao desenvolvimento de uma posição autoral.

Anunciadas as bases teórico-metodológicas em que se sustenta esta pesquisa, convido o leitor a conhecer mais de perto, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos levados a efeito desde a concepção ao desenvolvimento da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*.

3.2 Pontos de partida e de chegada: revisitando o percurso inicial da pesquisa

3.2.1 O Projeto “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem e sua relação com a pesquisa”

A Oficina de Produção de Textos Acadêmicos que integra esta pesquisa, a qual se constitui por um conjunto de nove Oficinas, tem suas bases alicerçadas no solo do Projeto *Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem* (CAPES-COFECUB, Edital 19/2014). Trata-se de Projeto coordenado no Brasil pela prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis (PUC Minas) e na França pela prof.^a Dr.^a Sophie Bailly (Université de Lorraine – Nancy – FR).

Esse Projeto, sobre o qual se louva a pluralidade de frentes de pesquisa empreendidas, em ambos os países, nuança a discussão a respeito da complexa rede de saberes e normas que orientam a apropriação do discurso de outrem, visto como propriedade constitutiva da linguagem, conforme abordagem bakhtiniana, visando a fortalecer e ampliar a discussão acerca dos conhecimentos, dimensões e fatores que compõem as práticas da esfera acadêmica, no que toca aos processos de formação e de pesquisa na universidade (ASSIS, 2014).

É importante ressaltar que a *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade* foi ganhando seus contornos a partir de minha participação no projeto mencionado, por meio da qual pude construir muitas reflexões, costurar ideias, na troca compartilhada entre os professores e colegas de equipe, para, então, nesse movimento de alteridade, retroalimentá-las, torná-las próprias, (re)inscrevendo-as no horizonte de meus objetivos de pesquisa, ou refutando outras, a ponto de me interrogar sobre a complexidade que envolve as ações de formação para as práticas de letramento inerentes à escrita acadêmica.

No Brasil, o Projeto se constituiu com a participação de diferentes instituições (PUC Minas, USP, UNICAMP, UNESP – São José do Rio Preto, Institutos Federais). Relativamente à PUC Minas, a equipe se caracterizou pela composição de diversos seguimentos (alunos da graduação dos cursos de Letras e Pedagogia, de diferentes períodos, mestrandos e doutorandos, professores da pós-graduação, da graduação e dos anos finais da Educação Básica), cuja participação foi marcada por um forte envolvimento, dinamismo, espírito de cooperação e motivação.

Dentre as inúmeras ações realizadas em articulação com o Projeto em discussão, destacam-se, para citar algumas: (i) a oferta das disciplinas “Letramento acadêmico: ensino e pesquisa”, realizada por videoconferência, em 2016, com a participação de outras universidades (USP, UNICAMP e UNESP) e “Letramentos acadêmicos, *internet* e mundialização” (por vídeoconferência), também, em conjunto com as universidades apontadas; (ii) a realização de Seminários envolvendo as diferentes instituições: “A didática das disciplinas escolares: apresentação de um quadro teórico”, na PUC Minas, em 2018; Seminário sobre “Letramentos Acadêmicos: epistemologias e práticas em interface”, no mesmo local e ano; (iii) bem como a participação do grupo em eventos científicos da área para a divulgação dos trabalhos empreendidos pelas diferentes frentes de pesquisa.

Nossos encontros, na PUC, aconteceram quinzenalmente, no período entre março de 2015 a novembro de 2018, às sextas-feiras, no horário de 9h às 12horas, para o estudo e planejamento de ações de formação e pesquisa – espaço autêntico de aprendizado, de troca, de discussões protagonizadas de forma democrática, nuançadas pela escuta sensível e respeitosa entre os colegas de equipe e por reposicionamentos – afinal, as discussões empreendidas também serviam à emergência de entrelugares, refratados pela diversidade dos níveis de formação e experiência da equipe, portanto, pelos diálogos estabelecidos numa rede de responsividade pulsante.

3.2.2 A etapa de observação: apreendendo gestos do fazer docente e construindo um olhar sobre os estudantes universitários em formação inicial

Importa registrar, com a ênfase necessária que, no ano de 2016, ano de ingresso no meu doutorado, entre os meses de agosto e novembro, acompanhei as aulas da prof.^a Dr.^a. Juliana Alves Assis³⁷, na disciplina “ Oficina de Produção de Textos”, no primeiro período do Curso de Letras da PUC Minas, com o intuito de construir parâmetros de observação/formação que me auxiliassem na concepção/elaboração do trabalho da pesquisa-ação a ser realizada.

Esse processo de observação, embora breve, afigurou-se como um importante laboratório, pois, a partir da experiência vivenciada, pude construir minhas primeiras impressões sobre o fazer docente no campo universitário, na condição de professora-pesquisadora. Momento em que pude refletir, a um só tempo, sobre as ações de formação para a escrita que eram mobilizadas pela professora, bem como apreender o modo como os alunos respondiam a essas ações. Fui interpelada, muitas vezes – eu, em meu silêncio de reflexão gritante –, quer seja pela admiração à professora, quer seja pela identificação com as práticas por ela mobilizadas, ou pela profusão de ideias nascidas a partir desse processo.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo afirma que “o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual defronta” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 58).

A etapa inicial de observação, (re)conhecimento do campo e dos sujeitos que dele eram parte integrante – suas representações sobre a escrita, atitudes, práticas de letramento – ainda que estes não fossem os mesmos sujeitos que viriam a participar em 2018 de minha pesquisa, com efeito, revelou-se não só importante como necessária para a preparação e o planejamento inicial de meu trabalho e, sobretudo, para a minha própria preparação, pois eu não tinha experiência como professora universitária.

Minha postura durante o processo de observação, desse modo, foi a de adotar uma escuta sensível e visão atenta tanto em relação aos gestos da professora como aos anseios, questionamentos, dificuldades demonstradas pelos alunos em suas práticas de escrita, a fim de situá-los no horizonte do trabalho que, para mim, começava a fazer maior sentido, afinal, é possível ocupar efetivamente um lugar ou posicionamento, quando se tem conhecimento da realidade.

³⁷ Quero registrar meus agradecimentos especiais à prof.^a Juliana pela oportunidade concedida, a qual se afigurou como um momento especial de formação, permitindo-me adotar, sem dúvida, uma posição de escuta sensível, de aprendizado e reflexão profunda sobre o fazer docente. Portanto, divido com ela todos os méritos do meu trabalho, especialmente o planejamento das Oficinas.

A observação direta permite, nessa medida, que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos – materializada no significado que eles atribuem à realidade que os cerca e a suas próprias ações – a qual, inclusive, pode ser flagrada em comportamentos atitudinais que escapariam por outros métodos de pesquisa.

Naquele momento, portanto, em que buscava sobretudo apreender gestos do fazer docente, especialmente no trabalho com estudantes universitários em formação inicial, o labirinto de interrogações no qual se encontrava uma doutoranda debutante, que tateava um ponto de partida para o seu trabalho de investigação, começou a se desconstruir, levando-me a uma direção de pesquisa.

3.2.3 Da trama à execução da pesquisa: o processo de preparação para a incursão e permanência no campo de investigação e a coleta de dados

Depois do importante processo inicial descrito na seção anterior, dediquei-me a pesquisar trabalhos³⁸ publicados no Brasil, que se voltavam para a escrita na universidade, focalizando o olhar para o tratamento e/ou concepções atribuídas *ao diálogo com a palavra de outrem na escrita acadêmica*, temática que aqui se justifica pela sua estreita relação com o Projeto (CAPES/COFECUB - Edital 19/2014).

Com alguns desses trabalhos travei diálogos nem sempre pacíficos, porém importantes para as concepções que foram sendo assumidas, remodeladas e/ou refutadas ao logo desse percurso de pesquisa, as quais me permitiram, também, construir rotas para o trabalho a ser empreendido.

Dentre algumas das concepções flagradas, nos estudos³⁹ pesquisados, antecipo que é evidente a hegemonia de uma perspectiva normalizadora/prescritiva no tratamento dado ao diálogo com o discurso de outrem, em detrimento de uma perspectiva discursiva. Em vista dessa percepção, assumindo uma perspectiva oposta, isto é, discursiva, é que me alcei à elaboração/projeção da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, a qual integra a pesquisa delineada.⁴⁰

As Oficinas⁴¹ foram, dessa forma, em parte prospectadas anteriormente à minha incursão no campo – momento de escolha sobre o foco do trabalho, visto na sua relação com

³⁸ Tratarei com mais detalhe desses trabalhos na seção em que discuto a concepção da *Oficina de Produção de textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*.

³⁹ Retomo esses estudos na seção em que apresento a motivação e a concepção norteadora da Oficina.

⁴⁰ A elaboração da Oficina se construiu também em diálogo com o projeto “A escrita acadêmica em uma perspectiva dialógica: ser e dizer com e a partir da palavra de outrem” (CNPq – Processo 311042/2016-3), coordenado pela Professora Juliana Alves Assis.

⁴¹ Quando me reporto “às Oficinas”, estou mencionando o conjunto de oficinas que constitui a *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*.

aquilo que considerava como um dos problemas/dificuldades a serem superados, ou pelo menos enfrentados de uma maneira mais pontual, pelos participantes da pesquisa, qual seja: a adoção de uma posição autoral na escrita acadêmica. Cumpre ressaltar, igualmente, que, respeitando as injunções que presidem o método da pesquisa-ação, elas foram também planejadas durante o processo, sendo redimensionadas quando preciso, considerando-se os anseios e as demandas dos alunos, os imperativos que davam a “temperatura” do próprio trabalho e a flexibilidade que caracteriza esse método de pesquisa.

As Oficinas aconteceram no período de 01/03/2018 a 07/06/2018, em doze⁴² encontros, às quintas-feiras, no horário das 17h10 às 18h30. Foi feito um cartaz de divulgação (ver apêndice A), e eu fui, pessoalmente, a todas as turmas de todos os períodos do Curso de Letras para divulgar o seu início e convidar os alunos a participarem – com o espírito de quem tem a expectativa do primeiro encontro.

Dentre os procedimentos adotados para a composição/constituição do grupo de alunos participantes, decidimos (minha orientadora e eu) abrir um período de inscrições, durante uma semana, com vagas limitadas (entre 20 e 30 inscrições), para que os interessados se inscrevessem. Essa foi uma estratégia importante naquela etapa inicial, porque me dava certa segurança em relação ao número de alunos com o qual eu iria me deparar no primeiro encontro, e, do mesmo modo, permitiu-me prever antecipadamente, um horizonte de “quebras” no processo, já que, a despeito de minha vontade e empenho, a desistência de alunos ao longo do percurso é uma realidade – infelizmente.

Além do convite feito em sala, também foi divulgado o cartaz da Oficina na página do *facebook* do Curso de Letras – ação, que, inclusive, muito impactou no número de inscritos, tendo em vista a potencialidade desse meio de divulgação.

Findado o prazo para as inscrições, tivemos o total de 29 inscritos de diferentes períodos do curso de Letras, dos quais compareceram ao nosso primeiro encontro 27.

Como parte dos procedimentos para a entrada no campo de investigação e coleta de dados iniciais, foi elaborado um “Questionário Diagnóstico” (ver Apêndice C) composto por doze questões, sendo estas assim distribuídas: cinco questões discursivas e sete questões fechadas. Para este trabalho, ele atendeu a dois propósitos : (a) obter dados iniciais sobre o perfil da turma, no que tange à sua idade, período cursado e, sobretudo; (b) a respeito de suas experiências em relação às práticas de escrita acadêmica – as quais poderiam sinalizar pistas

⁴² Em realidade, embora eu tivesse feito o planejamento de 13 encontros, o período em que se deu as Oficinas foi bem atípico. Houve alguns acontecimentos que demandaram a reorganização do cronograma, e, ao final, tivemos apenas doze encontros.

importantes naquele momento sobre: (i) as representações de escrita acadêmica dos alunos; (ii) o modo como eles se percebiam em relação a algumas práticas de letramento inerentes à esfera universitária, (iii) suas concepções sobre a noção de autoria, bem como sobre o uso do recurso da citação, sobre o diálogo com o discurso de outrem; (iv) e as representações por eles reveladas relativamente às práticas de autoavaliação e de reescrita.

Frise-se que este instrumento de coleta de dados foi planejado para ser aplicado no primeiro dia da Oficina, considerada a hipótese de que poderia haver desistência de alguns alunos ao longo do processo e, sobretudo, a expectativa de se garimpar dados que ainda não fossem refratados pelos impactos da pesquisa que estava se iniciando. Seria essa mais uma estratégia para, adiante, caso necessário, recuperar e interpretar informações/dados, por meio de um trabalho comparativo, entre respostas ao Questionário e os dados emergentes das produções textuais dos alunos, resultantes de sua participação nas Oficinas, bem como das cenas do processo, isto é, aqueles que, de alguma forma, abrigassem certa relação.

O instrumento de coleta de dados servia àquele momento como uma espécie de primeira fotografia que me permitiu construir as representações iniciais sobre o grupo com o qual passava a trabalhar. Ainda relativamente à sua aplicação, merece ser dito que a turma se empenhou em respondê-lo, demonstrando responsabilidade e interesse, devolvendo o “Questionário” no tempo determinado e com todas as questões preenchidas.

Anteriormente à sua aplicação, apresentei aos alunos o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice B), em nosso primeiro encontro. Lemos juntos o documento e todos se prontificaram a assiná-lo, após todas as minhas explicações, sem nenhuma restrição ou questionamento.

É importante antecipar que o caminho de uma pesquisa, como é de se esperar, nem sempre segue o curso exatamente planejado – pois é grande e quase certa a possibilidade do surgimento de contingências durante o processo. O fato de nossos encontros acontecerem após o turno de estudos dos alunos, vez ou outra, comprometia a participação de uma parcela deles, que chegava às Oficinas com a lembrança, nem sempre tranquila, de uma prova que havia feito há pouco, em uma das disciplinas cursadas, ou com o peso de já ter realizado quatro horas de estudo naquele dia. A meu ver, isso se revelou mais fortemente entre os alunos do 1º período.

De toda forma, não vi esse dado como uma surpresa, já que há um complexo processo de inserção desses alunos nas práticas e atividades da esfera universitária – isso me deixou mais segura e mais atenta para assisti-los em suas angústias, dúvidas, dificuldades etc.

Embora essa impressão seja registrada, os percalços sinalizados não foram empecilhos para a execução do trabalho. Aliás, devo reconhecer que é louvável a participação da turma, que se sentia motivada, por alguma razão, em estar ali, para aquele momento, que era um espaço a mais de estudo, e não uma exigência do currículo. Ainda que nem todos os alunos cumprissem os combinados em relação à produção dos textos, o fato de estarem presentes nas Oficinas, participando das discussões, revela-se um dado significativo.

Na primeira Oficina, dediquei-me a esclarecer aos alunos o caminho a ser perseguido para o trabalho, os objetivos da pesquisa e a firmar nossos combinados, esclarecendo as estratégias iniciais a serem adotadas no *feedback* sobre os textos por mim avaliados/apreciados, enfatizei a importância da adesão quanto ao uso das ferramentas como *word*, *e-mail*, *WhatsApp* e esclareci que todos os nossos encontros seriam gravados, para fins de coleta de dados para a pesquisa. Quanto a esse ponto, especificamente, informo que a turma não demonstrou qualquer resistência, estranhamento ou incômodo.

Ainda referentemente a tais **gravações (realizadas durante dozes encontros de 1h20)**, esclareço que, em realidade, elas serviram a dois propósitos: (i) recuperar, posteriormente, os registros das Oficinas para a (re)análise/(re)avaliação das cenas do processo; (ii) fornecer dados/informações complementares para a discussão e triangulação com outros dados da pesquisa. Assim, optei por transcrever apenas alguns excertos desses registros –aqueles que me permitiram sustentar algumas conclusões pontuais e/ou considerações, como também, possibilitaram ao leitor a visualização mais concreta de algumas cenas do processo.

No primeiro encontro, recolhi os números de telefone dos alunos presentes e criei **um grupo no whatsapp**, com a permissão deles, a fim de construir, inicialmente, um vínculo maior com a turma – afinal, uma pesquisa como a que se assume requer um elo de parceria que transcende os muros da universidade. Havia a expectativa de que aquele espaço serviria aos desdobramentos da pesquisa: circulação de recados, orientações sobre as Oficinas, enfim, um espaço dedicado ao acompanhamento das ações dos alunos implicadas ao nosso trabalho. Além disso, as mensagens que nesse espaço circulariam poderiam também se somar à composição de dados para a pesquisa – como, de fato, aconteceu.

Criei, ainda, um **e-mail oficial** para me comunicar com a turma: enviar atividades, *feedbacks* sobre suas produções – essa ferramenta serviu à extensão de nossas interações para além do âmbito da sala de aula, figurando, assim, como um espaço também de orientação individual.

Por fim, esclareço que, ao final das Oficinas, os estudantes receberam um certificado, atestando a sua participação.

3.2.4 Self da turma: os alunos participantes da pesquisa

Tendo claros o propósito do estudo e a concepção de que existem diferentes modos de fazer ciência e, nessa medida, de escrever/de dizer regidos pela orientação epistemológica de diferentes áreas do conhecimento (GROSSMANN, 2002), logo de início, não tive dúvidas de que gostaria de desenvolver minha pesquisa com alunos do Curso de Letras – escolha esta que certamente tem a ver com minha formação.

Definido o curso, acreditei que seria interessante e produtivo realizar as Oficinas com alunos de diferentes períodos, em vista das possibilidades de investigação/reflexão, no que se refere ao próprio processo de amadurecimento desses estudantes, por exemplo, o que, de alguma maneira, relaciona-se à construção de sua identidade acadêmica e ao modo como apropriam da escrita. Além disso, pretendia ter uma visão “caleidoscópica” do campo de investigação e dos sujeitos que o constituem, visando a flagrar as diferentes performances destes na recepção e participação das ações implicadas às Oficinas.

Feito o preâmbulo inicial, cabe ser dito que o trabalho se consolidou com a participação⁴³ de quatro alunos do 1º período do Curso de Letras, dez alunos do 2º período, duas alunas do 4º período e dois alunos que cursavam, a um só tempo, o 6º e 9º períodos, totalizando dezoito alunos.

O grupo se caracterizou por uma faixa etária entre 19 e 49 anos de idade, tendo dois alunos já formados em outros cursos superiores. Uma turma heterogênea, não só pela diversidade de faixa etária, como também pela pluralidade das experiências acadêmicas, já que os alunos advinham de diferentes períodos.

Muito participativa, atenta às discussões mobilizadas em sala – principal característica da turma, que sempre se posicionava face às questões e discussões levantadas. Uma turma capaz

⁴³ Infelizmente, houve desistência em relação ao número inicial de alunos que fez a inscrição para a Oficina. 29 alunos se inscreveram e somente 27 compareceram no primeiro encontro. A partir da segunda Oficina, 5 não compareceram mais e, no primeiro mês, mais 8 alunos desistiram. As justificativas eram desta ordem: os alunos do primeiro período – os que mais desistiram –, diziam estar sobrecarregados com as atividades do Curso e que ainda não conseguiam se organizar para participar da Oficina. Veja-se mensagem enviada por aluna do 1º período, via *whatsApp*: “Sibely, infelizmente tive que deixar a Oficina por incompatibilidade de horário. O problema é que eu sexta já vou ter compromisso com um projeto de pesquisa e estou me sentindo muito sobrecarregada é muita coisa! Tanto prova que a atividade que eu ia te entregar no fds não deu pra entregar e eu fiquei chateada pq eu quebrei minha palavra e uma coisa que eu prezo é a minha palavra. Entre fazer 2 coisas mal-feitas prefiro fazer 1 perfeita, entende?”.

de relacionar ideias e conceitos de forma pertinente, ao ponto de surpreender-me, às vezes, tamanha era a maturidade com que se alçava às discussões.

Além disso, faz-se necessário registrar o comprometimento de boa parte dos alunos para com as atividades propostas, bem como a seriedade com que encararam a Oficina como mais um espaço de formação na universidade.

No que se refere à interação com a turma, é preciso dizer que os alunos demonstraram empatia para comigo, revelada no abraço amistoso de acolhida, sempre no começo das Oficinas, na despedida cuidada, na forma respeitosa da relação professor-aluno que se estabeleceu do princípio ao fim. Nossas interações eram sustentadas por questionamentos, apontamentos, negociações⁴⁴ com e entre os alunos, sempre em um ambiente tranquilo e descontraído na medida certa.

Esclareço, por último, que a frequência da turma foi marcada por oscilações, a partir do final do mês de abril, sempre com a presença de 8 a 15 alunos do total de 18, que continuou formalmente inscrito na Oficina. Um aspecto que merece ser dito e corrobora minha visão em relação à seriedade demonstrada por alguns alunos da turma, é o fato de certa parcela desses estudantes sempre ter tido o cuidado de me avisar⁴⁵, com antecedência, da ausência aos nossos encontros.

Geralmente, essas ausências aconteciam no período de provas e/ou preparação de apresentação de trabalhos do Curso de Letras. Sobre essa informação, quero registrar que pude presenciar e sentir o “termômetro” de ansiedade pulsante na turma, o qual me permitiu medir o quão forte é a cultura de avaliação que atravessa esses sujeitos/alunos, especialmente os recém-egressos da Educação Básica. Refiro-me ao modo como esses alunos, em suas falas, às vezes, por mim captadas em seus descuidos de distração e, em suas ações (até mesmo gestuais), que deixavam escapar uma visão de avaliação escolar estreitamente ligada à ordem da

⁴⁴ Essas negociações aconteciam durante as Oficinas e em outros espaços como no *whatsApp*. A título de ilustração, seguem algumas das mensagens que circularam no grupo do *whatsApp*, no dia 02 de maio de 2018, quando discutíamos sobre a possibilidade ou não do adiamento da Oficina em função da paralisação dos professores da universidade: [21:04] “eu penso ser melhor não fazermos oficina amanhã pela insegurança da presença de muitos alunos. Acredito que podemos adiar para não perdermos a oportunidade de ter uma oficina a "todo vapor". A participação dos colegas é sempre muito importante para o desenvolvimento dos debates mediados por vc, Sibely”.

[21:07, 2/5/2018] “E considerar que corremos o risco de nosso encontro demonstrar frieza ou descompromisso com a causa dos professores que estão em estado de greve”.

⁴⁵ Veja-se justificativa de uma aluna do 2º período enviada a mim, às 6h02, via WhatsApp: “bom dia Sibely, eu vi que você disse que hoje teria uma atividade muito importante na oficina, porém eu estou fazendo um treinamento de serviço agora de manhã e eu vou direto pra puc depois. Aí quando chegar tenho que fazer uns trabalhos ainda pra amanhã e estudar pra uma prova. Hoje não poderei ir, o treinamento é só essa semana, na semana que vem eu já estou tranquila e posso ir pra Oficina. Depois eu pego a atividade, obrigada!”

classificação/nota – da qual erigem o medo da nota ruim, do julgamento do professor e, até mesmo, o receio de não conseguirem fazer a nova travessia.

3.2.5 Os sujeitos L e F

Os sujeitos L e F são os alunos cujos textos são tomados para constituição do *corpus* central de análise que compõe o Capítulo 5.

L é aluno do 2º período do curso de Letras, tem 26 anos de idade e frequentou assiduamente os 12 encontros realizados. Ele fez todas as três versões dos textos solicitadas no decorrer do processo, e uma característica sua marcante, que se destacou nos encontros, foi a sua posição participativa nas discussões em sala. Um aluno questionador, curioso, crítico, interessado, que, a princípio, revelou dificuldade, principalmente, em relação ao entendimento das propostas de produção, a qual foi sendo superada ao longo das Oficinas. Seu percurso de escrita foi se caracterizando por relativos avanços.

F é aluna do 2º período, também, mas conta com a maturidade de quem já concluiu um curso de graduação (Jornalismo). Tem 49 anos de idade e, assim como L, frequentou assiduamente nossos encontros e fez todas as três versões dos textos solicitadas ao longo das Oficinas. Uma aluna interessada, com uma escrita madura e grande capacidade de reflexão crítica.

Diferentemente do aluno L, F demonstrou uma compreensão mais responsiva em relação às propostas de produção e, desde o início, seu percurso de escrita foi menos árduo se comparado com o de L.

Isso significa dizer que, embora F também demonstre evoluções no seu percurso de escritura, os avanços de L podem ser considerados mais expressivos, tendo em vista que L demonstrou maiores dificuldades que F, ao longo do processo.

3.3 As contingências do processo e o entrelugar da professora e da pesquisadora

“O que cada pesquisador observa nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio mergulho na situação investigada” (TIOLENT, 2009, p. 25). Daí a existência, às vezes, do risco da adoção de uma visão míope sobre o entrelugar assumido no investimento em um estudo ancorado no método da pesquisa-ação. Administrar o papel de professora e de pesquisadora, ao mesmo tempo, como é o caso em questão, requer, além do reconhecimento e do “domínio” da pluralidade de eus que atravessam o pesquisador, constitutivos do processo, muito equilíbrio e equilíbrio constante entre o distanciamento e o envolvimento com as atividades, com os próprios alunos, e, sobretudo, com os dados, se se almeja o alcance de uma avaliação fidedigna, livre do risco da positivação da pesquisa.

Esse entrelugar de professora/pesquisadora, em alguns momentos, pareceu difícil de administrar, mas isso era previsível, por isso, a minha postura foi de vigilância, ou, pelo menos, fiz um esforço para tal.

Como sabemos, escrever não se trata da mera transcrição de conhecimento efetivado. É, antes, modo também de descobrir o que sabemos. Talvez este espaço, ora dedicado a algumas notas sobre os bastidores da pesquisa, mereça algumas anotações à margem, reparos tecidos no diálogo e/ou na contrapalavra do leitor. Mesmo assim, assumo o risco.

Como professora, cumpre dizer que fui me (re)modelando a cada encontro com os alunos, por meio das suas perguntas, do modo como respondiam às atividades, do próprio olhar que sentia se voltar para o meu, algumas vezes, com ares de curiosidade, outras vezes, de espanto, de dúvida velada, de adesão ou de contestação. Todas essas percepções que acontecem, quando a troca é atenta, serviam de parâmetro para que, a cada encontro, eu pudesse construir minhas reflexões, corroborar algumas ideias e, quando necessário, alterar alguma estratégia, rever posições e, mesmo, o próprio modo de interpelar a turma, primando sempre para que todos se sentissem efetivamente coatores do e no processo – como se espera de uma pesquisa-ação.

Foi preciso manter uma vigilância diária para que a professora não apagasse a pesquisadora. Situações como a ausência ou a desistência de alguns alunos, durante o processo, fizeram com que a professora se sentisse, às vezes, excessivamente preocupada (por que não culpada?), receosa de que os demais alunos também desistissem das Oficinas, de que as suas expectativas fossem frustradas, de que os impactos das ações desenvolvidas para a formação dos alunos não fossem alcançados.

O caminho foi, por isso, também claudicante – é preciso registrar. Contrariamente à ideia de que os bastidores de uma pesquisa devem ser “vedados” de modo a não penetrarem no seu resultado/produto final, penso ser importante dar um lugar a esses bastidores que constitutivamente *são parte da pesquisa*, ou melhor, de toda pesquisa, e, sem dúvida, compõem os seus dados em maior ou menor grau.

Atribuo o termo “claudicante” a esse percurso, não a todo ele, frise-se, principalmente, pela insegurança que me acometeu nas três primeiras Oficinas – tempo necessário para que eu visualizasse, pensando mais à frente, os alunos que, provavelmente, continuariam até o final do processo, quer seja porque percebi, logo no início, a motivação e /ou interesse em alguns mais do que em outros, quer seja porque ali, naquele momento, também pude visualizar o perfil de um e outro aluno (ainda que todas essas percepções fossem muito intuitivas e preliminares).

Sim, realizar uma pesquisa-ação é como nadar em mar aberto. Não sabemos o que vamos encontrar pela frente, mas há a certeza dos desafios e dos riscos, por isso o fôlego do pesquisador deve se manter controlado.

Falo, desse modo, da incerteza em saber se todos os alunos iriam continuar até o fim, e, dessa forma, de uma expectativa em relação à própria garantia de realização da pesquisa (afinal, este é um trabalho que se faz em conjunto), da angústia em ter a notícia de que alguns alunos estavam deixando de participar (mesmo diante de suas justificativas sempre bem fundamentadas e respeitadas).

Confesso que, nesses momentos, o embate entre a professora e a pesquisadora era forte. De um lado, à professora, algumas questões lhe interpelavam visceralmente: o que preciso fazer para atrair ainda mais o interesse da turma e evitar que os outros alunos desanimem? Devo estreitar mais o vínculo com os alunos? Precisaré rever a metodologia, mudar as rotas do trabalho? Que ação empreender para assegurar a frequência de todos eles? Devo dar uma assistência mais individualizada àqueles que vêm do primeiro período? Como garantir que todos os alunos, numa turma tão heterogênea, tenham as mesmas condições de aprendizagem e de participação? Como garantir que as Oficinas se distanciem do formato das aulas, de modo a evitar que as suas atividades sejam encaradas como mais uma “tarefa” entre tantas da universidade? As discussões podem ser acompanhadas e significadas por todos? Como os alunos perceberam e se sentiram diante das minhas sugestões e apontamentos em relação aos seus textos? Como agir com aqueles alunos que não produzem os textos?

De outro lado, para a pesquisadora, às perguntas somavam-se as explicações, tais como: durante uma pesquisa, haverá sempre as contingências do processo (não se pode ter o controle absoluto de tudo); é previsível que, em um determinado grupo, um número X de participantes venha a desistir (é normal, acontece inclusive nos próprios cursos de graduação e tantos outros), como é esperado que nem todos os alunos realizem efetivamente todas as atividades; as Oficinas não são uma atividade do currículo da universidade, portanto, quando os participantes se depararem com as demandas das disciplinas, é provável que eles priorizem essas. É preciso, desse modo, que as Oficinas sejam sempre flexíveis e adaptadas às demandas dos alunos e não o contrário; é natural que alguns alunos tenham dificuldade em lidar com o processo de escrita orientada (isso dependerá, também, do seu nível de amadurecimento e do quão disponível e disposto/motivado ele está para com a atividade de escrita a ser enfrentada) etc.

Relativamente, ainda, às contingências do processo, é necessário frisar que a pesquisa se deu em um período um tanto atípico, no qual acontecimentos como a paralisação dos

professores da universidade, demandando, assim, a reposição, pelos alunos, do calendário de aulas, no dia da Oficina, e a greve⁴⁶ dos caminhoneiros no país, que culminou na restrição do transporte público da cidade, acabaram comprometendo, em alguma medida, o curso de realização do trabalho, pois o cronograma precisou ser alterado e, no referido mês, tivemos apenas dois encontros com datas distantes (10 e 24 de maio/2018).

Longe de me eximir de qualquer responsabilidade em relação ao processo, todos esses acontecimentos, cujo contexto também não pode ser esquecido/desconsiderado, somados à efervescência de um conjunto de novas demandas da universidade (período de provas, preparação/apresentação de trabalhos de iniciação à pesquisa, acúmulo de atividades do final de semestre) e a uma profusão de sentimentos que atravessaram esses sujeitos de diferentes maneiras e tonalidades, em minha avaliação, contribuíram para algumas das quebras do processo, principalmente, no que se refere à frequência de boa parte dos alunos, o que, de certa maneira, se refletiu na realização/produção dos textos (os quais constituíram-se como *corpus* central da análise que integra este estudo).

Apresentadas tais considerações, é imperioso, por outro lado, mencionar que o peso dado a elas não sobrepõe os resultados da pesquisa, descritos, de forma mais geral, no capítulo seguinte e, mais detalhadamente, na seção dedicada à análise do *corpus* principal que compõe o presente trabalho.

3.4 (A Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade: da motivação à concepção do trabalho)

Se se têm, por um lado, notícias de que o investimento em pesquisas que se voltam para o letramento acadêmico tem sido alto, nos últimos anos, no Brasil e num contexto internacional, por outro lado, o terreno ainda parece ser muito fértil, no país, para o empreendimento em pesquisas centradas na didática da escrita do discurso acadêmico-científico. É na esteira dessa concepção que a *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, que será adiante detalhada, encontra espaço nesta pesquisa.

Como se sabe, há uma gama de trabalhos desenvolvidos no Brasil dedicados ao ensino/didatização da produção dos gêneros acadêmicos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; 2005, MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, ANICETO, 2016,

⁴⁶ Sobre esse acontecimento, veja-se mensagem enviada por uma aluna do 2^a período, via *whatsApp*: “Desculpa não avisar antes, mas devido a esses acontecimentos de greve dos caminhoneiros a mg10 ficou toda parada e ainda reduziram os ônibus de Vespasiano. Fiquei com medo de sair de casa 😊
Não queria ter perdido a oficina ainda mais que estamos em reta final Bjs boa noite 😊😊”.

BRASILEIRO, 2013, 2016; RESENDE; VIEIRA, 2014, GUIMARÃES; KERSCH, 2015, LOUSADA; SANTOS; BARIONI, 2016; COSTA; SALCES, 2013), para citar alguns.

Alguns deles, talvez, foram assumidos visceralmente por professores universitários, quando das suas impactantes publicações, e, até hoje – imagino – devem ocupar as bibliotecas de professores que se veem desafiados em relação às ações de formação para a escrita acadêmica.

É importante pensar, entretanto, que alguns desses trabalhos surgiram, no Brasil, em um contexto de grande escassez de produção científica que abordasse a temática da escrita acadêmica, o que, em certa medida, me autoriza a mencionar que eles iluminaram, sem dúvida, o investimento em ações para a didática da escrita na universidade, sobretudo naquele momento, mas, por outro lado, como ocorre com qualquer produção científica, hoje devem ser lidos sem se perder de vista esse contexto de emergência e circulação.

Guardadas as contribuições importantes de todos esses trabalhos, é meu intuito tecer algumas considerações preliminares que encaminham o leitor para a contribuição de meu investimento de pesquisa, a partir do espaço que ainda vejo como passível de ampla discussão.

No diálogo de leitura construído com os estudos apontados, pude perceber que há uma tendência de alguns autores em tratar o trabalho com os gêneros acadêmicos tomando como ponto de partida, de um lado, um enfoque marcadamente metodológico e, de outro lado, um enfoque que recai em suas características estruturais e/ou retóricas. Com isso, parecem deixar à margem, ou em último plano, a discussão sobre aspectos significativos e constitutivos desse processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, como por exemplo, a dimensão dialógica que perpassa a escrita e que envolve o “*ser e dizer com e a partir da palavra de outrem*” (ASSIS, 2014, p. 1), razão pela qual a questão, a meu ver, reivindica atenção.

Aliás, cumpre dizer que é de meu entendimento que o (re)conhecimento da *estrutura* composicional ou retórica de um determinado gênero não é o suficiente para garantir que o estudante produza um texto que atenda às expectativas da comunidade de práticas acadêmicas, embora se reconheça que esse conhecimento deva ser parte integrante do processo de apropriação da escrita.

Permito-me dizer que a dimensão dialógica situada, quando ligeiramente sinalizada em alguns dos trabalhos aqui referenciados, vem revestida : (i) de um tom prescritivo que reforça as orientações referendadas nos manuais de instrução para a escrita acadêmica ou nos trabalhos que a eles se alinham – há, nesse caso, uma valorização de tal aspecto, às vezes, sob a égide de um discurso ético, em que pesam o uso da citação de forma adequada a preservar os créditos da

autoria, ou a evitar o uso excessivo de citação de citações –; (ii) ou a tônica quase sempre recai sobre os verbos do dizer (*dicendi*), entendidos como importantes para a ação do gerenciamento de vozes na produção dos textos (como, de fato, o são).

Mas a discussão, nesse sentido, também merece ser ampliada, devendo ultrapassar a preocupação de que se evite a repetição desses verbos, na escrita, ou o enfoque que é comumente dado a eles, por vezes, restrito a uma espécie de “receita” para a menção ao discurso de outrem.

A propósito do que se diz, na página 102 do livro “A produção textual na universidade”, as autoras sugerem uma série de verbos que, segundo elas, são exemplos usados em citações integrais: “apresentar, argumentar, afirmar, citar, defender, descrever, discutir, mencionar, postular, referir-se a, relatar e sumarizar” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 102). Dedicam, também, especial atenção em apresentar exemplificação de algumas formas de fazer citações integrais e não integrais (valendo-se de “modelos de frases”).

O enfoque da discussão parece se arvorar em uma perspectiva marcadamente linguística, em que o peso dado à classificação de tais verbos de citação e /ou verbos do dizer reverbera o discurso do “como fazer citação” – tão (re)vozeado e fortemente entoado nos manuais que se voltam para a orientação da escrita acadêmica, os quais, por sua vez, também são legitimados, não raro, nos discursos que circulam nas universidades.

A perspectiva apontada, desse modo, é aqui vista com certa ressalva, em consonância com a visão de Bessa (2017), para quem ela parece incorrer no risco de se engessar as marcas do estilo individual do autor e de cercar uma maior liberdade, necessária ao processo criativo desse autor na escrita de textos acadêmico-científicos, ou, como refuta Grossmann (2015), há aí, ainda, a ideia do mito da universalização do discurso científico.

Considerando que a tessitura da escrita acadêmica se dá numa complexa rede dialógica, parece-me um tanto importante reacender a reflexão, sob o enquadre que toma o *trabalho* do *eu* no discurso do outro (POSSENTI, 2002), como aspecto constitutivo da apropriação do discurso acadêmico-científico e da produção dos diferentes gêneros que circulam na esfera universitária.

O gerenciamento da polifonia, nesse viés, está para além do mero uso dos verbos de citação e/ou verbos do dizer, mas requer operações de natureza linguístico-textual, discursiva e enunciativa mais complexas, as quais, inelutavelmente, confrontam o estudante a tomar decisões sobre, por exemplo, o que citar, quem citar, em que momento citar, como citar e por que citar. Todas essas ações concorrem para a construção da sua imagem de autor.

Outro exemplo que pode ilustrar, em parte, a discussão em cena foi extraído de uma das atividades propostas no livro “Planejar gêneros acadêmicos”, no qual Machado *et al.* (2005) assim recomendam:

Ainda que seja interessante ler o que outras pessoas escrevem sobre as fontes primárias, ou o que pesquisas fizeram usando essas fontes, é importante que você consulte as fontes primárias. Evite, assim, usar muitos ‘*apud*’ (citações de citações) e prefira citar os gêneros originais (MACHADO; LOUSADA; ABREU- TARDELLI, 2005, p. 34).

Embora a recomendação, em exame, abrigue substantiva importância, há que observar, por outro lado, a ausência de explicações que poderiam se seguir a ela, as quais julgo serem necessárias à compreensão, por parte do estudante universitário, das injunções que presidem a construção da imagem de um autor de textos acadêmicos, assim como do próprio fazer científico, cujo diálogo com outras vozes recobre valores distintos, que se materializam também de modo distinto.

Reporto-me, por exemplo, ao valor que, nesse caso em questão, o “*apud*” aporta para o campo acadêmico, a depender de quem o usa (estudante em formação inicial ou da pós-graduação), bem como da própria natureza da escrita – se é uma escrita de pesquisa ou não, por exemplo. Nesse sentido, o diálogo com o já-dito pode dizer mais sobre quem cita do que propriamente do que se cita.

Certo é que parece restar um espaço a ser preenchido, nesses trabalhos, em que seja dado lugar especial ao uso da citação e da reformulação de modo a ultrapassar uma visão engessada. Nesse sentido, é que se pensa que esses recursos não só instituem um ponto de encontro com a palavra de outrem como também podem deixar entrever a estatura do sujeito que com ela dialoga, se há atitude responsiva (ou não) do discurso citante em relação ao discurso citado, “rastros de uma interdiscursividade que revela a posição e a compreensão do discurso citante, seja de forma explícita ou não, com o campo científico em questão, com as filiações de sentido em que se inscreve o estudo/teórico citado” (SILVA, 2018, p. 12) .

Nessa medida, o investimento em ações de formação, como se pretende com a realização da Oficina a ser detalhada, pode possibilitar aos estudantes uma maior compreensão das regras do jogo do discurso acadêmico-científico (que não são transparentes), de modo a contribuir para a tomada de consciência em relação ao uso e implicações de todos os recursos mencionados, na produção dos diferentes gêneros acadêmicos e, igualmente, para a dissolução de representações que cercam o diálogo com a palavra de outrem e a escrita acadêmica. Sobre esse último aspecto, merece ser lembrada, por exemplo, a conhecida representação de que seria uma espécie de

“afronta”, por parte de estudantes principiantes, contestar as vozes que representam os saberes autorizados.

A despeito de, neste momento, o esforço maior não ser o de citar a recorrência de exemplos rastreados nas obras precitadas, os quais podem ilustrar a posição aqui defendida, creio, entretanto, que alguns desses exemplos dão certo fôlego para algumas reflexões – razão pela qual pinço mais um deles nesta discussão.

Em passagem do livro “A produção textual na universidade”, por exemplo, Motta-Roth e Hendges (2010) advertem:

[...] há necessidade de mostrar autoria, posicionamento no nosso texto que diz respeito ao cuidado que precisamos ter para que nossa revisão de literatura não pareça uma “lista de supermercado” em que apenas listamos uma série de “itens soltos”, sem sinalizar e explicar ao leitor como eles se inter-relacionam. Devemos tomar cuidado, portanto, para que nossa revisão da literatura não seja apenas uma listagem de estudos prévios: segundo A ...; consoante B...; de acordo com C...; para D...; conforme E..., com base em F... . (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 92).

Ainda que se reconheça a pertinência da recomendação das autoras, o excerto em cena me permite fomentar um outro olhar para a discussão – razão pela qual ele é visto com alguma reserva.

Embora aqui se faça coro à posição das autoras de que é necessário pôr em diálogo as vozes (re)atualizadas no texto, de modo a evidenciar a inter-relação que nele se estabelece, a partir da orquestração dessas vozes, e, ainda, a importância de um posicionamento enunciativo em relação ao já-dito, como defendido no capítulo em que discuto a noção de autoria, parece importante ultrapassar a representação de que a menção a muitas fontes deve ser comumente vista de forma negativa.

Para evitar o risco de uma visão reducionista em relação ao uso de muitas fontes no texto acadêmico, outros aspectos devem ser valorados, o que exige um olhar mais plural sobre o próprio campo de práticas acadêmicas. Inicialmente, quem sabe, reconhecendo-se a diversidade dos modos de dizer e das representações do fazer/discurso acadêmico-científico, as quais balizam as diferentes áreas do conhecimento, ou mesmo – é preciso lembrar – essa diversidade se dá, às vezes, inclusive, na mesma área (GROSSMANN, 2015).

Vale aqui a remissão a Possenti (2002, p. 109), para quem “a questão da qualidade do texto passa, necessariamente, pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – isto é, num discurso – que lhe dê sentido”.

Citar o outro deve ser considerado como um ato que revela também uma apreensão valorada da palavra de outrem. Nesse sentido, “reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é, principalmente, estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o

discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões (FARACO, 2009, p. 140). É evidente, também, que essa competência, a exemplo do que dizem Boch e Grossmann (2002), pode evoluir sensivelmente, pois a escrita pessoal passa por uma gênese complexa, na qual o papel das referências e citações tende a ganhar novos contornos.

Assim, é cara a essa discussão o entendimento, tal qual ressalta Ponzio (2010, p. 39), de que “não há antes o eu e o outro, cada um com o que tem a dizer e, em seguida, a relação entre eles. Interessa saber que a ‘relação’ não é *entre* eles, mas justamente aquilo que cada um é no encontro da outra palavra com a palavra outra”.

A escolha das fontes e a decisão de citar integralmente a palavra de outrem ou a opção por uma reformulação implicam efeitos enunciativos. Relativamente ao excerto mencionado, extraído do livro “A produção textual na universidade”, caberia a discussão, por exemplo, destacar que a citação deve ser pensada em estreita relação com o funcionamento discursivo de um texto e, também, o valor persuasivo de tais escolhas, já que, como bem endossa Pollet (2016), a escrita acadêmico-científica se inscreve em um discurso no qual a argumentação ocupa um lugar essencial, em função dos desafios que o atravessam. Um deles, frise-se, é o de convencer os pares da comunidade discursiva com a qual se dialoga.

Para finalizar, acredito que o desafio, tendo em vista os apontamentos levantados, seria o de redesenhar os caminhos trilhados nos estudos anteriormente aludidos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; 2005, MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, RESENDE; VIEIRA, 2014, GUIMARÃES; KERSCH, 2015, ANICETO, 2016, BRASILEIRO, 2013, 2016, LOUSADA; SANTOS; BARIONI, 2016, COSTA; SALCES, 2013). Guardadas as suas contribuições, neles, pois, podemos flagrar “modelos de escrita” e/ou de “esquematisações” sedimentados por um forte viés metodológico, que acaba sendo, por vezes, tomado em primeira instância, como ponto de partida para as práticas de ensino e de aprendizagem dos diferentes gêneros do discurso acadêmico.

Nesse sentido, vale a pena considerar que a apropriação dos modos de dizer do discurso acadêmico-científico se dá em estreita relação de interdependência com a apropriação dos gêneros do discurso, não preexistindo, assim, uma à outra.

Passemos à próxima seção, na qual o leitor terá a oportunidade de ver o detalhamento das Oficinas e os objetivos que a sedimentam.

3.4.1 Detalhamento da Oficina

Em acordo com a perspectiva bakhtiniana, há aqui a compreensão de que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e

nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], em suma, realizamos, de modo mais acabado, o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Nesse viés, entende-se que as práticas de letramento acadêmico implicam a apropriação dos discursos e das formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever característicos do meio acadêmico (FISCHER, 2008).

Assume-se, pois, que um “dos meios linguisticamente marcados e legitimados de diálogo com o já-dito na escrita é a citação” – nesta proposta, tomada como objeto de ensino-aprendizagem, “cuja diferentes formas constituem escolhas que revelam a identidade e autoria de quem escreve, mais do que apenas questões estruturais e técnicas” (PAULA, 2017, p. 92). As injunções que presidem o fazer científico, na enunciação escrita, preceituam, portanto, um *trabalho* do sujeito sempre e inelutavelmente dialógico frente ao discurso citado.

A citação é vista à luz de Boch e Grossmann (2015), no quadro mais amplo da polifonia, integrando o papel das referências na aquisição de saberes. Sob esse vezo, interessa pensar, junto com os alunos, no quadro de realização das Oficinas, por exemplo, “o que está em jogo quando se escolhe fazer uma citação? O que o modo de citar pode dizer sobre aquele que cita? Quais são as relações de poder que permeiam o ato de citar?” (PAULA, 2017, p. 88).

Enfim, trata-se de iluminar as dimensões ocultas que circundam esse recurso linguístico-discursivo, as quais, uma vez apropriadas pelo estudante, podem o auxiliar em sua travessia rumo ao domínio do universo social e discursivo do campo acadêmico.

Propõe-se, assim, na Oficina delineada, atividades que possibilitem aos alunos refletirem e construïrem respostas aos questionamentos a que se alude, entendendo-os como parte significativa do processo que envolve a apropriação da escrita acadêmica, sobretudo em relação à assunção de uma posição autoral nos textos a serem produzidos.

Assumindo a escrita como prática social, isto é, como ferramenta para agir socialmente (KLEIMAN, 2010) e, nessa direção, agir segundo as injunções que são peculiares à esfera acadêmica, a Oficina em discussão não prevê a sistematização de um único gênero do discurso, mas o trabalho com diferentes gêneros que circulam na comunidade de práticas acadêmicas, sempre orientado pelo princípio de *formar para a escrita e pela escrita* (RINCK; BOCH; ASSIS, 2015).

Nessa direção, há o investimento em atividades que estimulam uma postura reflexiva dos alunos participantes da pesquisa, no âmbito da Oficina, em relação às operações linguístico-textuais, discursivas e enunciativas que envolvem a articulação e a apropriação do dizer e do dito e a sua relação com a apropriação da escrita acadêmica, bem como atribui-se valor especial

à prática de escrita, pelos alunos, de novas versões dos textos produzidos. Tal prática, desse modo, é compreendida como uma ação que abriga uma dimensão heurística que potencializa a assunção da posição autoral.

Há que ressaltar, assim, que escrever é, antes de tudo, descobrir o que sabemos. Portanto, a prática de escrita de novas versões de um texto convoca o sujeito a repensar suas escolhas (o que induz indubitavelmente a outras), a redimensionar o olhar sobre o próprio texto, retrabalhar a língua/linguagem, as operações discursivas, possibilitando-lhe reafirmar uma posição responsável no e pelo texto, a realizar descobertas tanto sobre o processo de escrita do próprio texto como a assumir diferentes papéis nesse processo: o do produtor/autor e o do leitor-avaliador, num movimento recursivo e dinâmico.

Sob a moldura da orientação mencionada, têm-se como objetivos norteadores desta Oficina:

- ✓ estimular a posição crítico-reflexiva na e sobre a escrita de textos acadêmicos, a partir de práticas de escrita orientada;
- ✓ potencializar a assunção da posição autoral na escrita de textos acadêmicos, produzidos pelos estudantes, no contexto das atividades previstas nas Oficinas, a partir de diferentes práticas e expedientes de autoavaliação e reescrita;
- ✓ didatizar o discurso acadêmico-científico, promovendo o conhecimento e a conscientização sobre os valores que recobrem o diálogo com o discurso de outrem, na e para a construção de uma voz autoral na escrita acadêmica.



Programa de Pós-graduação em Letras – PUC Minas
Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística
1º semestre/2018
Oficineira: Sibely Oliveira Silva

Oficina 1- Firmando parcerias: traçando um caminho

Duração: 1h20min

Data: 01/03/2018

Objetivos da Oficina 1:

- ✓ apresentar aos alunos o plano/perspectiva de trabalho que envolve a *Oficina de Produção de textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*;
- ✓ discutir aspectos quanto à organização das atividades a serem realizadas no e fora do espaço da sala de aula, tais como: negociação do prazo de entrega das atividades, dinâmica de análise/apreciação das atividades de escrita e *feedback* etc.;
- ✓ informar que um aluno será designado, por sorteio, a “Secretário da Oficina”, em cada uma das Oficinas a serem realizadas, devendo *tomar notas* das discussões, das suas impressões sobre os temas abordados, de suas dúvidas, conflitos ou tensões em relação às atividades desenvolvidas etc.;
- ✓ negociar com a turma a adesão quanto ao uso das ferramentas *google drive, whatsApp, e-mail*, as quais me permitirão acompanhar o processo de escrita dos estudantes fora do espaço da sala de aula, durante o tempo de realização das Oficinas;
- ✓ entregar “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para participação da pesquisa que se articula à Oficina;
- ✓ aplicar aos alunos “Questionário Diagnóstico” sobre a escrita acadêmica;
- ✓ apresentar/aplicar proposta diagnóstica de Produção de Texto.

2ª parte: Construindo um diagnóstico de escrita

Objetivos:

- ✓ realizar diagnóstico da escrita dos alunos, visando a flagrar, especialmente, a capacidade de gerenciamento da polifonia e de posicionamento, no diálogo com outras vozes do discurso teórico;
- ✓ flagrar as concepções que os alunos têm sobre a noção de plágio e do uso da citação, na produção de textos acadêmicos;
- ✓ acionar capacidades implicadas à ação de resenhar.

Atividade: acionando capacidades implicadas na/para a produção de resenha

- ✓ Com base na leitura dos textos 1 e 2, os alunos deverão acionar capacidades relacionadas ao ato de resenhar, tais como: gerenciar a polifonia, no diálogo com outras vozes, para a produção de reflexão sobre ambos os textos, selecionar/resumir ideias principais e se posicionar em relação ao assunto abordado.

Tarefa:

- ✓ Tendo em vista a sua experiência com a escrita acadêmica, você deverá escrever *uma reflexão*, posicionando-se sobre a temática “do copiar e colar vs. o plágio”, nas práticas de escrita da universidade,

apoiando-se para isso, no diálogo com e entre os dois textos a seguir. Em sua produção, você deverá relacionar as ideias/concepções presentes em ambos os textos-base, de modo a buscar uma aproximação entre elas e/ou um distanciamento/confronto, conforme a sua percepção.

- ✓ É importante que você demonstre em sua reflexão o que pensa sobre o assunto, como você, em seu papel de universitário, lida com a temática, apresentando as dificuldades e/ou os anseios/conflitos (caso existam) por você vivenciados, quando é confrontado a dialogar com outras fontes, em suas práticas de escrita acadêmica.
- ✓ Seu texto será lido pela oficina e será objeto de discussão e retomada, em um outro momento, ao longo do desenvolvimento das Oficinas.

Textos-base para leitura e análise

Texto 1

Citar – pode-se imaginar uma prática mais arcaica que essa? Ela é o bê-á-bá do bárbaro quando ele repete os gregos; é o "mamãe" do *infans* quando ele clama por amor. Um ato de fala elementar e primitivo originaria todas as espécies culturais, ideológicas e retóricas de repetição; seria um ato anterior ao discurso, mas já encerrado no discurso, o da criança que tenta reproduzir os sons proferidos diante dela por um outro que não é ainda seu interlocutor; seria também o gesto essencial de toda aprendizagem, não somente a da linguagem. "Imitar é natural dos homens", dizia Aristóteles, "e se manifesta desde a infância (o homem difere dos outros animais por sua aptidão para imitar, e é através dela que adquire seus primeiros conhecimentos)". Imitar asseguraria o domínio da língua, e citar, o do discurso: Proust não dizia que todo escritor começa pelo pastiche? A citação teria existido sempre, desde o nascimento da linguagem até a sociedade de lazer. Quem contestaria sua universalidade?

Fonte: COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação.** Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

Texto 2

O copiar-colar entre os estudantes, como mostra Aron (2009), chancelou o proibido; ele é assimilado à trapaça e ao plágio a ponto de o proibido ser prioritário sobre qualquer outra consideração. Esta proibição, sustentada juridicamente, é amplamente fundamentada no argumento segundo o qual é um mal copiar (ARON, 2009). Podemos ver aí uma concepção romântica do autor-criador aplicada ao mundo acadêmico, o que impõe uma outra exigência: é preciso citar suas fontes – e referir-se a fontes legítimas. [...]

O plágio e o copiar-colar têm em comum a cópia. No entanto, se concordamos que o primeiro designa “não a cópia, mas a intenção de dissimular” (WEISSBERG, 2002) e se reservamos, então, os debates jurídicos e morais à questão do plágio, como considerar a prática do copiar-colar fora do paradigma do proibido? O copiar-colar não implica, ao menos, *a priori*, a intenção de ludibriar o leitor e está na base de competências centrais nos letramentos universitários, em particular, a citação e a tomada de notas. Seu uso entre as gerações jovens tanto pode ser compreendido como uma estratégia de escrita como o sinal das dificuldades frente à exigência de escrever a partir de fontes.

A história da escrita nos ensina que é resultado muito recente que ajamos como se copiar tivesse que ser proibido, pois os autores foram, primeiramente, copistas, e os textos, retomadas e montagens de traços existentes – senão cópias conformes. Como efetiva de um texto: pela cópia projeta-se a entrada do leitor no texto e seu desejo de intervir. [...] O copiar-colar pode encontrar seu lugar no contexto da formação universitária, ao mesmo tempo para a formação na escrita.

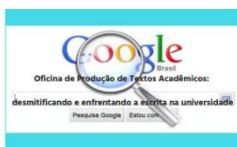
Fonte: RINCK, Fanny; MANSOUR, Leda. **Letramento na era digital:** o copiar-colar dos estudantes. *Ling. (dis)curso* [online]. 2013, vol. 13, n.3, pp. 613-637. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2018.

- ✓ **Avaliação:** será observada a capacidade de ação dos alunos, levando-se em consideração o alcance da proposta de produção, bem como a capacidade de gerenciar e dialogar com as fontes/discursos teóricos apresentados.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

RINCK, Fanny; MANSOUR, Leda. **Letramento na era digital:** o copiar-colar dos estudantes. *Ling. (dis)curso* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp.613-637. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10fev.2018.



Oficina 2- (Re)discutindo a noção de citação e de plágio na escrita acadêmica

Duração: 1h20 min

Data: 08/03/2018

Objetivos da Oficina 2:

- ✓ refletir/problematizar as noções de *citação* e de *plágio* sedimentadas em manuais de orientação para elaboração de trabalhos técnicos científicos, confrontando-as com uma perspectiva discursiva da noção de *citação* em textos acadêmicos;
- ✓ conscientizar os alunos sobre os valores que recobrem o uso da *citação* na produção de textos acadêmicos, destacando aspectos de natureza discursiva e enunciativa que se relacionam ao modo como o sujeito pode se construir como autor, na escrita do texto acadêmico.

1ª parte – atividade 1: (re)discutindo a noção de citação na escrita acadêmica

✓ Levantamento diagnóstico sobre a experiência da turma em relação ao uso da citação em textos acadêmicos. Os alunos serão estimulados inicialmente a refletirem sobre o texto abaixo, apresentando seus pontos de vista sobre o assunto e, após, a preencherem a primeira coluna do quadro (*O que eu sei sobre o uso da citação em textos acadêmicos?*) e a apresentarem para a turma os seus registros. A segunda coluna do quadro será preenchida durante a discussão na Oficina em desenvolvimento.

Texto para reflexão e discussão inicial:

Agora que já sabe que tem que citar outros autores ao escrever seus ensaios, está constantemente preocupada porque acredita que talvez alguém já tenha dito o que ela quer dizer. Antes de ingressar no mundo acadêmico, Paula acreditava que qualquer coisa que ela escrevesse deveria começar do zero, ao passo que agora sabe que tem que investigar o que outros fizeram antes a fim de “acrescentar uma pequena pedra na construção que já está aí”.

Fonte: ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (org.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 77.

Quadro a ser preenchido com base na discussão inicial, tendo em vista o texto-base discutido, e a partir do conhecimento prévio dos alunos:

O que eu sei sobre o uso da citação na escrita acadêmica?	O que é importante saber sobre o uso da citação na escrita acadêmica?

1ª parte - atividade 2: *confrontando a noção de citação*

- ✓ Em um primeiro momento, os estudantes serão incentivados a identificarem as concepções de citação presentes nos textos 1 e 2 a seguir. Para tanto, deverão responder oralmente às questões motivadoras:
 - (i) que concepção (es) de citação é (são) abordada (s) nos textos?
 - (ii) que aspectos podem ser problematizados em relação ao texto 1?
- ✓ A atividade deverá ser realizada em dupla e discutida/apresentada entre os colegas.
- ✓ As duplas terão o tempo de 5 minutos para a análise/discussão prévia e de 2 minutos para a apresentação.

Texto 1

“Citações são informações retiradas de outras publicações, com o objetivo de esclarecer, apoiar uma hipótese, sustentar uma ideia. [...] O uso excessivo de citações em trabalhos acadêmicos é tão simplesmente a reprodução de conhecimentos já consolidados, é uma cópia da ideia de outros, deixando-se de criar novos conhecimentos, com críticas, argumentações e opiniões próprias. A função das citações é legitimar o conteúdo do trabalho. Portanto, ao apropriar de ideia de terceiros, sem citar o autor, comete-se plágio - crime de violação de direito autoral”.

Fonte: Orientações para elaboração de trabalhos técnicos - científicos. PUC Minas. 2016

Texto 2

“A citação é uma cirurgia estética em que sou ao mesmo tempo o esteta, o cirurgião e o paciente: pinço trechos escolhidos que serão ornamentos, no sentido forte que a antiga retórica e a arquitetura dão a essa palavra, enxerto-os ao corpo de meu texto [...]. A armação deve desaparecer sob o produto final”.

(COMPAGNON, 1996, p. 37).

2ª parte - atividade 1: *interrogando a noção de plágio*

- ✓ Considerando as suas experiências com a escrita de textos acadêmicos, os conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e as discussões iniciais levantas na Oficina 2, sua tarefa será esta:

redija um comentário crítico interrogando o quadro a seguir no que diz respeito à definição de plágio. Tente levantar aspectos que podem colocar em questão a “força” das justificativas dadas pelo autor dos textos em análise. Para a produção de seu texto, considere que ele integrará a seção teórica de um artigo acadêmico, cuja temática aborda a noção de plágio na escrita acadêmica, numa perspectiva discursiva, e que ele será submetido a um periódico voltado para a produção acadêmica de discentes da graduação da PUC-Minas, visando-se à publicação.

- ✓ A atividade deverá ser realizada em dupla, apresentada/discutida em sala e repassada à oficinaira.

Quadro para análise

Texto original	Citação indireta com plágio	Citação indireta correta (sem plágio)
<p>Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas. De modo geral, concebe-se o planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização de conceitos etc.</p> <p>Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.</p>	<p>Conforme explica Gil (2007), a pesquisa exige planejamento das ações desenvolvidas durante seu processo. Planejar é o ponto de partida da pesquisa, que parte da formulação do problema passa pela construção de hipóteses etc.</p> <p>Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.</p> <p>Por que isto é plágio? O redator manteve a mesma estrutura do texto original e reproduziu trechos literais, apenas substituiu alguns termos por sinônimos.</p>	<p>De acordo com Gil (2007), o processo de pesquisa deve ser iniciado com o planejamento, e o primeiro passo a ser dado é a formulação do problema.</p> <p>Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.</p> <p>Por que isto não é plágio? O redator conservou palavras essenciais do texto original (pesquisa, planejamento) e usou sinônimos para outras, mas mudou a estrutura da sentença, utilizou a voz passiva e reduziu o texto para um período.</p>

Fonte: **Orientações para elaboração de trabalhos técnicos-científicos**. PUC Minas. 2016.

- ✓ **Avaliação:** serão observados a participação e o envolvimento dos alunos na realização das atividades, bem como a capacidade de problematização destes em relação aos aspectos sugeridos sobre os textos.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

Orientações para trabalhos técnicos científicos: projetos de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatórios entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2016. **Disponível em:**

http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160217102425.pdf. Acesso em: 30out. 2017.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 77.



OFICINA 3 - "Construindo diálogos com a palavra de outrem"

Duração: 1h20min

Data: 15/03/2018

Objetivos da Oficina 3:

- ✓ estimular a capacidade de os alunos estabelecerem um diálogo com e entre o discurso de outrem, tomando-se como ponto de partida a produção de *paráfrases* de pequenos textos/excertos;
- ✓ desenvolver a competência de sumarizar ideias;
- ✓ contribuir para a apropriação do discurso de outrem e para a assunção de um posicionamento enunciativo dos alunos, na escrita de textos acadêmicos;
- ✓ propiciar a análise do modo como o gerenciamento de vozes se dá nos textos explorados.

1ª parte – atividade 1: analisando os modos de referência ao discurso de outrem

- ✓ Os alunos deverão inicialmente refletir sobre as questões a seguir, as quais serão discutidas em sala, e consideradas no desenvolvimento da atividade 1 (2ª parte desta Oficina):
 - (i) que funções os modos de referência à palavra de outrem assumem nos textos?;
 - (ii) você percebe diferença no modo como os autores convocam o discurso de outrem? Se sim, em que aspectos?;
 - (iii) que efeitos a opção por um e outro modo de referência à palavra de outrem provocam no texto, tendo em vista a relação estabelecida entre o discurso citante e o discurso citado?

Textos a serem analisados

Texto 1

Como Boughey (2000) destaca, produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma na qual se constrói o conhecimento acadêmico. O acadêmico não pode cantar sozinho porque outras vozes devem prover uma evidência para o que está cantando. Portanto, um texto acadêmico contém muitas vozes: contém as vozes das autoridades que o autor cita e, também, contém a voz do autor que aparece em relação com estas outras vozes, como um solo que é respaldado por um coro.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.

Texto 2

As palavras que falamos e escrevemos surgem de e em relação a palavras de outros. Nosso uso de cada palavra alheia torna a linguagem possível. Essa compreensão dificulta a certeza dos julgamentos morais relacionados ao plágio. Usar as palavras dos outros não é um pecado, mas, sem dúvida, remonta à origem; é a semente do conhecimento humano e é o meio de nossa originalidade e diferencial intelectual.

Ainda assim, nós também sabemos que há criminosos, pessoas que abusam das palavras dos outros para interesses individuais próprios.

Os paradoxos da originalidade surgem porque nós usamos um estoque comum de palavras [...] e todos os outros recursos da linguagem para nos adequarmos ao momento e à situação. Como diz Bakhtin, “nós povoamos a linguagem dos outros com nossas intenções” (1982, p.294). As palavras podem ser familiares, mas as intenções são nossas *naquele* momento e *naquele* situação especial.

BAZERMAN, Charles. Pagando o aluguel: particularidade e inovação no processo de produção de linguagem. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

2ª parte - atividade 1: estabelecendo um diálogo com outras vozes

- ✓ A escrita acadêmica exige um jogo de posições daquele que enuncia frente aos discursos que convoca e com os quais dialoga (BOCH; GROSSMANN, 2015). **Tendo em vista tal exigência, sua tarefa na atividade será produzir uma paráfrase dos textos analisados acima, cujo tema é “o diálogo com a palavra de outrem na escrita acadêmica”, relacionando ambos os textos, isto é, ideias centrais discutidas pelos autores, por meio da qual você deverá demonstrar posição de acordo ou desacordo em relação aos discursos com os quais dialoga. Para isso, o modo de referência ao discurso dos**

autores convocados/discutidos, deverá ser a *reformulação*, ou seja, você deverá integrar o discurso/a voz dos autores com os quais dialoga a seu discurso.

Na produção de seu texto, considere que essa *paráfrase/reformulação* se trata de um primeiro ensaio do registro de um fichamento⁴⁷ do conteúdo de uma obra, o qual servirá, posteriormente, à produção da seção teórica de um Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica da PUC Minas.

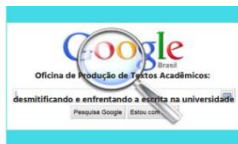
- ✓ A atividade deverá ser desenvolvida individualmente.
- ✓ O resultado dessa tarefa será objeto de discussão na próxima Oficina.
- ✓ **Avaliação:** será observada a capacidade de os alunos se apropriarem e dialogarem com o discurso das fontes indicadas, bem como a capacidade de relacionar entre si esses discursos de modo a estabelecer uma sobre-enunciação frente a eles, na escrita do gênero solicitado.

Referências:

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-308.

BAZERMAN, Charles. Pagando o aluguel: particularidade e inovação no processo de produção de linguagem. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.



Oficina 4: Revisitando o texto: construindo um olhar crítico

Duração: 1h20min

Data: 22/03/2018

Objetivos da Oficina 4:

- ✓ possibilitar a autoavaliação, pelos alunos, da produção feita na Oficina 3, a partir do dispositivo disponibilizado pelaicineira;
- ✓ promover a reflexão/análise da *paráfrase* produzida, na Oficina anterior, levando-se em consideração aspectos relacionados às injunções do gênero e dos modos de dizer que são intrínsecos a ele;
- ✓ contribuir para a consciência sobre a importância da adoção de um posicionamento enunciativo, ao dialogar com o discurso de outrem, na escrita acadêmica.

1ª parte - atividade 1: construindo um olhar crítico sobre o texto produzido

⁴⁷ O fichamento é muito utilizado no meio acadêmico, pois trata-se de um registro (anotações, observações) criado durante a fase de pesquisa bibliográfica para a realização de um dado estudo. Se bem feito, ele também auxilia o estudante na assimilação de conteúdos. É um método para reunir informações e consultar sobre obras lidas, podendo-se fazer fichamento de uma obra na íntegra ou apenas de um capítulo ou parte que for de interesse da pesquisa.

- ✓ Os estudantes deverão realizar uma *autoavaliação* dos textos produzidos de modo a observarem as orientações a seguir:

Dispositivo para autoavaliação da atividade (Oficina 3)

Considerando a sua produção em relação à atividade 1 (2ª parte da Oficina 3), você deverá produzir uma reflexão, abordando/avaliando os seguintes aspectos sobre seu texto:

- ✓ em minha *reformulação*, foi possível perceber o meu posicionamento enunciativo em relação às vozes com as quais dialogo em meu texto?;
- ✓ descrevo, acertadamente, as ações discursivas realizadas pelos autores cujas ideias foram reformuladas?;
- ✓ fui capaz de flagrar as noções trazidas/abordadas pelos autores e de relacioná-las?;
- ✓ identifiquei as ideias principais presentes em ambos os textos?;
- ✓ estabeleci relação/diálogo entre os discursos dos textos analisados?;
- ✓ o texto por mim produzido atende às injunções que presidem as normas da ABNT para trabalhos acadêmico-científicos?

2ª parte - atividade 1: trocando ideias, socializando conhecimentos

Os alunos deverão:

- ✓ trocar entre si as autoavaliações registradas de modo que, ao final das trocas, todos tenham lido/analísado as autoavaliações dos colegas de turma;
- ✓ se organizar em duplas. Cada aluno deverá comparar o texto produzido pelo colega com a autoavaliação por ele feita em relação ao texto. A seguir, *redigir um comentário crítico* apontando aspectos que deverão ser retomados para o aperfeiçoamento do texto analisado, visando a *etapa de escrita de nova versão*;
- ✓ os alunos deverão escrever novas versões dos textos a partir da autoavaliação realizada e considerando a coavaliação feita pelo colega com quem realizou a atividade, podendo acatar as sugestões deste ou realizar outras alterações que lhe pareçam pertinentes;
- ✓ a *versão reescrita* do texto deverá ser produzida extraclasse e encaminhada à oficinaira, devendo esta apresentar seus comentários sobre a nova versão do texto.
- ✓ **Avaliação:** será observada a postura crítico-reflexiva dos alunos frente às suas produções, bem como a pertinência e a legitimidade das observações por eles levantadas nas práticas de autoavaliação e coavaliação. Além disso, serão observados os impactos da reescrita no aprimoramento da produção inicial, no que toca, sobretudo, ao desenvolvimento de uma posição autoral.

Referências

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. *In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana. (Orgs.). Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-308.*

BAZERMAN, Charles. Pagando o aluguel: particularidade e inovação no processo de produção de linguagem. *In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.*

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.



Oficina 5: Desconstruindo mitos e construindo reflexões em torno do uso da citação na escrita acadêmica

Duração: 1h20min

Data: 05/04/2018

Objetivos da Oficina 5:

- ✓ Problematizar algumas representações socialmente construídas sobre o uso da citação na escrita acadêmica ;
- ✓ promover reflexão sobre o que o modo de citar desvela daquele que cita ;
- ✓ incentivar a reflexão sobre as coerções intrínsecas à construção de uma posição autoral na escrita tendo em vista o diálogo com a palavra de outrem.

1ª parte - atividade1: o sujeito se inscreve naquilo que escreve

- ✓ Os alunos deverão proceder à análise dos dois textos, a partir das questões motivadoras abaixo, as quais deverão ser retomadas para discussão com o grupo.

Questões motivadoras para discussão

- ✓ O que o modo de citar pode dizer daquele que cita, nos textos 1 e 2?
- ✓ Em que medida podemos dizer que há certo nível de autoria nos textos analisados, tendo em vista o diálogo com o discurso de outrem estabelecido e o *trabalho* do sujeito com a língua/linguagem face a esse discurso?
- ✓ Há relações de poder que permeiam o ato de citar? O que você pensa sobre isso?

Texto 1

Os leitores terão que suportar duas longas citações, o que certamente não é pior do que suportar longas repetições e paráfrases. Começo lendo uma passagem de um autor fundamental, em especial porque é notoriamente não-linguista e porque alguns de seus conceitos foram em parte transmutados para funcionarem como discurso:

Fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim parecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará, se houver necessidade. Mas como circunscrever essa região? Por um lado, é preciso, empiricamente, escolher um domínio em que as relações corram o risco de ser numerosas, densas e relativamente fáceis de descrever: em que outra região os acontecimentos discursivos parecem estar mais ligados uns aos outros, e segundo relações mais decifráveis, senão nesta que designa em geral peno termo de ciência? Mas, por outro lado, como se dá o máximo de chances de tornar apreender em um enunciado, não o momento de sua estrutura formal e de suas leis de construção, mas o de sua existência e das regras de seu aparecimento, a menos que nos dirijamos a grupos de discursos menos formalizados, onde os enunciados não parecem se engendrar segundo regras de mera sintaxe? Como estarmos certos de que escaparemos de recortes como os da obra, de categorias como as da influência, a menos que proponhamos, desde o início, domínios bastante amplos, escalas cronológicas bastante vastas? Finalmente, como estarmos certos de que não nos prenderemos a todas essas unidades ou sínteses pouco refletidas que se referem ao sujeito falante, ao sujeito do discurso, ao autor do texto, enfim, a todas essas categorias antropológicas? A menos, talvez, que consideramos o conjunto dos enunciados através dos quais se constituíram – o conjunto dos enunciados que escolheram como “objeto” o sujeito dos discursos (se próprio) e que se dispuseram a desenvolvê-lo como campo de conhecimentos?

Assim se explica o privilégio real que dei a discursos dos quais se pode dizer, muito esquematicamente, que definem as “ciências do homem”. Mas isso não possa de um privilégio inicial. É preciso ter em mente dois fatos: a análise dos acontecimentos discursivos não está, de

maneira alguma, limita a semelhante domínio; e, por outro, o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço (FOUCAULT, 1969, p. 33-34).

Fonte: POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado **dado:** o dado em análise. *In: Os limites do discurso:* ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 23-31.

Texto2

<u>Texto original</u>	<u>Texto (extraído de Dissertação)</u>
<p>Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, o qual se marca por graves dificuldades de leitura e de escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico.</p> <p>Dado esse quadro, defendemos que a produção de resumos e de resenhas é um expediente de relevância para a formação inicial do professor, uma vez que, como mostra Matencio (2003: 01), "através desse tipo de atividade de retextualização [...] o estudante além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento que começa a atuar".</p> <p>ASSIS; Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da; PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. 2003. Disponível em: www4.pucminas.br/imagedb/mestrado.../PUA_ARQ_A RQUI20121016143656.pdf.</p>	<p>[...]</p> <p>Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, marcado por grandes dificuldades de leitura e de escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico (ASSIS; MATA; PERINI-SANTOS, 2003).</p> <p>Devido a essa constatação, alegamos que o trabalho com o resumo, especificamente, o Resumo Acadêmico, é de grande relevância para a formação docente, uma vez que, "através desse tipo de atividade de retextualização, o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento em que começa a atuar" (MATENCIO, 2003, p. 1).</p> <p>BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial. Dissertação. 161 p. Maringá, PR. 2011. Disponível em: http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/dissertacao/Dissertac...%5B1%5D.pdf</p>

2ª parte - atividade 1: desenvolvendo gestos de pensar, ler e escrever na escrita acadêmica

- ✓ Depois de pensar sobre as questões motivadoras e de discuti-las com os colegas, na atividade anterior, você deverá realizar a seguinte tarefa:

Imagine que você seja professor e que leu/analise o texto 2 (extraído de Dissertação) de sua aluna. Que orientações você daria a ela, visando ao aprimoramento do texto, sobretudo da ação de dialogar com o discurso citado? Redija um comentário analítico sobre o texto 2, posicionando-se como um(a) professor(a) que qualifica/analisa o texto de sua aluna e que a estimula a assumir uma voz autoral diante da palavra de outrem, segundo as injunções que presidem o modo de dizer do discurso acadêmico-científico, numa perspectiva discursiva.

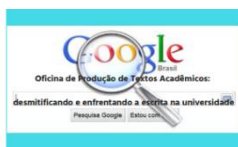
- ✓ Seu texto será lido pela oficinaira.
- ✓ A atividade deverá ser realizada individualmente.
- ✓ **Avaliação:** será observado se houve um reposicionamento identitário do aluno e como ele enxerga/significa as ações de natureza textual, discursiva e enunciativa que estão intrincadas ao diálogo com o discurso de outrem.

Referências

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida de; PERINI-SANTOS, Pedro. **Ensino aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula:** negociação de representações. 2003. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120831141612.pdf. Acesso em: 28 mar.2018.

BRAGAGNOLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. Dissertação. 161 p. Maringá, PR. 2011. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/def_rubia.htm. Acesso em: 29mar. 2018.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado **dado**: o dado em análise. In: **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 23-31.



Oficina 6- (Re)conhecendo o gênero resenha crítica: (re)atualizando

conhecimentos

Duração: 1h20min

Data: 19/04/2018

Objetivos da Oficina 6:

- ✓ estabelecer comparações, entre as resenhas lidas/analizadas, sobre o modo como os autores se constroem discursiva e enunciativamente;
- ✓ promover a reflexão sobre os modos de dizer intrínsecos ao gênero resenha crítica.

1ª parte - atividade 1: (re)conhecendo o gênero resenha crítica: (re)construindo reflexões

- ✓ Os alunos deverão analisar os excertos (resenhas 1 e 2), a seguir, e construir parâmetros de observação/análise em relação: (i) às **pistas que sinalizam as posições enunciativas dos autores frente aos autores/obras resenhados**; (ii) ao **trabalho dos autores com a língua/linguagem, o qual denota indícios de uma posição autoral no texto**; (iii) às **ações discursivas mobilizadas pelos autores nas diferentes partes que compõem as resenhas**.
- ✓ A atividade será realizada de forma coletiva/compartilhada, com a mediação da professora/pesquisadora, que deverá estimular a participação ativa da turma.

Textos para análise:

Excerto Resenha 1

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1996.

Por que (não) ensinar gramática na escola

Rodolfo Ilari

Praticada com um alto grau de consciência crítica e aplicada a uma pauta de problemas de grande amplitude, a investigação linguística que se praticou no Brasil nas últimas décadas já pode contabilizar resultados, e o avanço dos conhecimentos foi enorme, quer no que se refere aos vários aspectos da língua portuguesa, quer no que concerne à linguagem, como fenômeno mental, cultural e político.

Como era de se esperar, esse acréscimo de conhecimentos permitiu criar novas perspectivas e novos pontos de observação para quem quer refletir sobre as situações ou as práticas em que intervém a linguagem, e uma dessas situações é o ensino de língua materna praticado em nossas escolas, a começar pela escola pública.

A partir dos anos 80, vários lingüistas têm chamado a atenção de seus leitores – um público idealmente constituído de estudiosos da língua, professores de português e alunos de faculdades de Letras – para a precariedade desse ensino: destacando seu caráter anticientífico,¹opressivo,² contrário ao desenvolvimento da criatividade³ e avesso à natureza essencialmente pragmática e contextual da linguagem,⁴ esses autores mostraram,

em última análise, o quanto esse ensino é preconceituoso e reacionário. As advertências dos lingüistas não bastaram para reverter a situação vigente, e foram assimiladas, às vezes, de modo equivocado, resultando em novas distorções. É inegável que elas criaram um ingrediente novo tanto em Lingüística como em Pedagogia, estimulando uma linha de reflexão na qual o lingüista e o professor de língua lingüisticamente informado se debruçam sobre o ensino munidos de informações mais articuladas e confiáveis sobre os "conteúdos" a serem ensinados. Daí a possibilidade de confrontar a persistência das práticas tradicionais com as expectativas de inovação (ou de volta à razão) estimuladas pela ciência da linguagem.

O professor Possenti milita nesse contexto há mais de duas décadas⁵ e *Por que (não) ensinar gramática na escola* é fruto dessa militância. Ele próprio narra, nas páginas da apresentação (pp. 7-15), como, tendo partido de polêmicas mais ou menos circunstanciais sobre a importância de ensinar gramática normativa nos cursos de letras e na escola média, ou de discussões sobre as relações entre lingüística e ensino do português, e tendo debatido essas questões com diferentes públicos, chegou a formular uma espécie de decálogo do professor de língua materna – dez princípios que os alunos dos cursos de letras poderiam assimilar pela simples leitura de alguns textos de lingüística estrategicamente escolhidos, e que definem um ensino de português com chances de ser bem-sucedido.

A primeira parte do livro (pp.15-56) consiste na exposição comentada desse decálogo e compõe-se, como seria de prever, de dez capítulos. Ela começa por uma breve introdução, em que algumas expectativas possíveis, mas equivocadas, do leitor são decididamente descartadas: o livro não foi escrito para estimular a improvisação pedagógica, nem para promover uma mera substituição de conteúdos. Não se trata, pois, de substituir cegamente a gramática normativa e as práticas que ela tem motivado pelas verdades de uma nova disciplina em algum sentido mais atual: "Mais que o saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dos saberes acumulados talvez resulte em benefícios maiores... inclusive porque, a rigor, sem essas atitudes, sequer seria possível um conhecimento de tipo científico (...) "É que este conhecimento também exige rupturas com os princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito". O caminho para entender a origem de cada um dos "mandamentos" do decálogo fica então claro[...]

[...]

O primeiro e o último capítulos intitulam-se respectivamente "O papel da escola é ensinar língua padrão" (pp.17-21) e "Ensinar língua ou ensinar gramática?" (p. 53-56) e são os que mais explicitamente respondem à pergunta que se faz no título do livro. No primeiro, mostra-se, com base em razões políticas, até que ponto seria absurdo dispensar a escola de ensinar a língua padrão. Era necessário dizer que o abandono da língua padrão pela escola seria sociolingüisticamente absurdo e politicamente reacionário porque, desde que os lingüistas começaram a criticar o ensino puramente gramatical, muita gente sinceramente interessada num ensino de boa qualidade (pais, professores e autoridades educacionais) entendeu que estava sendo preconizado o abandono da língua padrão na escola, e que havia começado uma espécie de "vale tudo". Muitos professores de escola média, por desinformação, acusam a lingüística de ter instaurado o caos no ensino de português, ao declarar equivalentes as variedades não-padrão e a variedade culta. Os lingüistas nunca preconizaram a substituição do português padrão por qualquer forma de português não-padrão como língua-alvo da escola: defenderam, o que é muito diferente, 1) que as variedades não-padrão são línguas de pleno direito, no plano estrutural e até mesmo estético (afinal, há literaturas populares que se exprimem em português não-padrão); 2) que as variedades não-padrão podem ser utilizadas como um fator positivo no ensino, e até por esse motivo devem ser tratadas com respeito e 3) que a representação do português padrão que se pode retirar das gramáticas normativas é extremamente pobre. A língua portuguesa não é o que está nas gramáticas normativas, e isso permite ao professor Possenti defender, sem contradição, que a escola deve ensiná-la sem ensinar gramática, ou sem ensinar principalmente gramática.

Os capítulos que separam a defesa da língua padrão como objetivo prioritário da escola e a afirmação taxativa de que o domínio da língua e o domínio da gramática são coisas distintas elaboram, com base em argumentos diferentes, a tese de que o domínio efetivo e ativo de uma língua excede de maneira irreparável o domínio de qualquer das terminologias hoje disponíveis para sua descrição (a gramática normativa é, entre outras coisas, uma grande grade terminológica). Ao defender esse ponto de vista, o professor Possenti tinha pela frente o desafio de tratar de algo extremamente complexo – a competência que intervém na comunicação verbal –, tendo em vista ao mesmo tempo uma situação específica em que essa competência é objeto de um trabalho de aperfeiçoamento – a situação escolar. Ele consegue uma exposição ao mesmo tempo altamente integrada e não redutora, construindo, na prática, toda a primeira parte do livro como uma refutação de preconceitos.

[...]

A língua é naturalmente variável segundo as dimensões do tempo, do espaço geográfico e das divisões sociais. Para quem aceita essa variabilidade como um fato normal e sadio da vida da língua, é imediato reconhecer que a gramática dos manuais mutila a realidade, propondo como modelo a ser seguido uma língua artificial que, de resto, pouco tem a ver com os hábitos lingüísticos das pessoas cultas. Quem recusa essa concepção – uma atitude infelizmente comum entre os professores de língua materna – tende a encarar as formas não-padrão como erros ou como um *handicap* irrecuperável dos educandos, que são assim desqualificados como incapazes.

[...]

A imagem do professor de língua materna que emerge da primeira parte do livro é, à primeira vista, bastante negativa. As repetidas afirmações de que língua materna se aprende, mas não se ensina, parecem, com efeito, minimizar o papel do professor, como o de alguém que pode fazer pouco, mas pode atrapalhar muito. É mais exato dizer que o professor Possenti investe o professor de uma grande responsabilidade, à qual faz corresponder algumas cobranças bem precisas. Se é ao aluno que cabe protagonizar o aprendizado da língua materna, é ao professor que cabe a responsabilidade de criar uma escola em que esse aprendizado possa ocorrer de maneira espontânea. É no professor que deve começar a mudança de atitude que permitirá um ensino de língua mais eficaz e democrático, e a primeira condição é que ele se liberte de vez dos preconceitos lingüísticos que existem difusos no corpo social, e que tendem a interferir em seu trabalho (um desses preconceitos é o de que "o português é difícil", que ele não é para todos; outro é o de que o uso de uma variedade não-padrão corresponde automaticamente a uma limitação mental).

[...]

À concepção normativa ou prescritiva habitualmente adotada pelos manuais didáticos, o professor Possenti opõe em primeiro lugar uma concepção descritiva: ao passo que a concepção normativa de gramática se caracteriza por ter como alvo uma língua ideal, ou seja, por consistir em um conjunto de princípios e normas que estabelecem como a língua *deve(ria) ser*, [...].

Espera-se justamente de uma resenha que dê destaque às idéias novas presentes na obra resenhada, além de apontar nela eventuais falhas ou passagens polêmicas. Para fazê-lo, seria preciso colocar-se na perspectiva de seus leitores ideais, o que não é simples, porque esses leitores ideais constituem uma gama muito ampla. Em outro contexto cultural que não o nosso, este seria um texto ideal para ser lido e para ser amplamente discutido por um público de não-especialistas; mas o contexto cultural é outro.

Qualquer educador poderá extrair de *Por que (não) ensinar gramática na escola* um exemplo de como o desenvolvimento técnico de uma disciplina chega a motivar mudanças radicais no ensino, por um caminho não-técnico. Qualquer aluno de curso de letras ou professor de língua materna tem neste livro uma referência segura para definir ou redefinir sua prática pedagógica. É pensando neste último tipo de leitor que faço à obra a única cobrança de alguma gravidade, motivada pelo fato de que o livro não fornece, no texto ou fora dele, qualquer indicação de leituras suplementares. Compartilho com o professor Possenti a crença de que um punhado de textos bem escolhidos, lidos no momento certo do processo de formação do professor de língua materna, pode fazer a diferença entre a falta de visão e a lucidez. Mas não é, talvez, claro, para todos os leitores, quais seriam os textos a selecionar e por quê. É uma falha importante, mas fácil de corrigir, num livro que, por suas enormes qualidades (clareza de exposição, uso sempre adequado da informação lingüística, capacidade de apontar problemas sem paternalismos e sem derrotismos), se destina a ter muitas edições.

Excerto Resenha 2

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1996.

Por que (não) ensinar gramática na escola?

Helem Cristiane Aquino dos Anjos Fernandes

Na obra “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de Sírio Possenti (1996), o autor apresenta uma proposta de mudança radical para o ensino de Língua Portuguesa. Argumenta que “para o ensino de língua materna

mudar de verdade, não basta remendar alguns aspectos, é necessária uma revolução” (1996), pois, em nada vale mudar os programas de ensino, se não houver mudanças nas escolas e nos professores. A hipótese do autor é que ensinar “língua” e ensinar “gramática” são coisas diferentes, por isso aposta no ensino da língua (viva e atual) e não de regras gramaticais (inusitadas e ultrapassadas), sendo assim, acredita que “o domínio competente da língua não requer o ensino de seus termos técnicos” (1996, p.54).

Nessa obra, Possenti sugere várias propostas para o ensino de Língua Portuguesa que são de extremo bom senso, pois se constituem de metodologias alternativas, que, com a conscientização do professor, ele mesmo pode aplicá-las em sala de aula.

[...]

Por outro lado, existem propostas, que, a meu ver, estão muito além do que poderíamos aplicar como uma metodologia de ensino, pois para a sua adesão, necessária seria uma revolução cultural, ou seja, na mentalidade da sociedade e na formação dos profissionais da educação acerca de como o ensino passaria a ser entendido e conduzido.

[...] Para esclarecer essa posição dual que tenho em relação à obra de Sírio Possenti, faz-se necessária uma breve explanação sobre os porquês dos pontos positivos e negativos que apresentei, pois de nada vale apontá-los se não houver uma tentativa de uma sólida justificativa. Quanto aos pontos positivos, enfatizei primeiramente a importância que o autor dá à leitura e à escrita. Concordo plenamente, por acreditar que é inconcebível um ensino que não valorize, sobretudo, o ato de ler e escrever; a leitura é de essencial importância no processo de formação do aprendiz, porque o possibilita, ao mesmo tempo, entrar em contato com o mundo da escrita e, com novas experiências e aprendizagens. Já a prática da escrita propicia uma outra experiência maravilhosa, o fato de o aluno poder se comunicar por outro código de linguagem. Infelizmente o que vemos é que, embora alfabetizados, a prática da escrita competente está cada vez mais restrita, justamente por não haver, nas escolas, incentivo à leitura e a produção textual. Sendo assim, não há dúvidas de que “se aprende a ler lendo, e a escrever, lendo e escrevendo” (p. 48). A mudança do padrão de língua a ser seguido é, sem dúvida, outra proposta totalmente lúcida. Ora, como continuarmos ensinando arcaísmos que não fazem mais parte da língua que hoje falamos e conhecemos? Ensinar conjugações verbais da segunda pessoa do plural, tempos e modos, e outras tantas regras que nunca saberemos onde e como usar? Ensinar os mecanismos técnicos da Língua Portuguesa, desde sempre, foi tarefa árdua, imagine hoje, com todas as transformações que o dia a dia propiciam, ainda mais na Língua. [...]

Outro ponto positivo é a concepção de erros e acertos. Segundo Possenti, os alunos mais acertam do que erram (p. 43). A explicação é muito clara e óbvia, quando dizemos que um aluno ou outra pessoa fala tudo errado, devemos ter a devida atenção para observarmos também que o número de erros é maior que os tipos de erros, ou seja, os erros não devem ser corrigidos um a um, mas sim a cada tipo de erro. Por exemplo, se encontrarmos quem diga “os livro”, “as casa”, “os amigo”, não estaremos nos deparando com três erros, mas apenas um, e o professor não terá que resolver três problemas, mas apenas um, substituindo simplesmente uma regra de concordância por outra (1996, p.44).

Tenho algumas ressalvas quanto a esse posicionamento. Primeiro, como saber certamente o que os alunos não sabem? Segundo, como mensurar adequadamente se o erro lingüístico representa mesmo um não saber ou o acerto de um saber, tendo em vista que, tanto erros como acertos podem ser hipotéticos, ou seja, sem o saber aprendido? E terceiro, como ter certeza de que os alunos sabem ou aprenderam, realmente, apenas olhando em seus cadernos as matérias já estudadas? [...] Outro posicionamento que julgo objetivamente pouco praticável é o de que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”. [...]

[...]

E por último, Possenti sugere que as aulas de gramática sejam abolidas, ou pelo menos, abolidas nas séries iniciais. Essa posição é bastante radical. Acredito que toda proposta de mudanças no ensino, deva se apresentar com metodologias sólidas de aplicação, ou seja, se a proposta é mudar, subtende-se que apresenta planos de aplicação melhores do que se tem.

Todavia, durante todo o percurso de sua proposta – que não há dúvidas é muito interessante - não encontrei essas tão importantes sólidas metodologias de aplicações, não que ele não apresente metodologias, apresenta sim, mas não ao nível da necessidade prática do ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, o que se pode observar é que sua proposta de ensino contém muitos pontos positivos e outros bastante polêmicos. E isso faz com que sua obra seja uma leitura ainda mais essencial para os letrandos, pois apresenta uma visão “lingüística” de ensino de

Língua Portuguesa em contraponto à nossa forte cultura “gramatical” de ensino. Esse contraponto nos oportuniza refletir criticamente acerca do ensino e da prática docente, pois temos um contraponto e não uma visão única.

1ª parte - atividade 1: minimizando a lente sobre o gênero

“A resenha, do ponto de vista tanto polifônico como enunciativo, traz na sua configuração textual modos de dizer que refletem os movimentos, as manobras que o produtor mobiliza para promover o chamado gerenciamento de vozes” (MATENCIO; SILVA; 2003, p. 4).

É um gênero de suma importância no campo acadêmico, no qual os alunos são constantemente confrontados a dialogarem com textos/discursos teóricos em suas práticas de leitura e de escrita. Mais do que saber sobre a estrutura composicional do gênero, é preciso um *saber dizer*, ao mobilizar o gênero. É esse *saber dizer* que revelará o estatuto do autor frente à obra, capítulo teórico ou texto resenhado. Pensando nisso, sua tarefa inicial será esta:

- ✓ **preencha o quadro abaixo de modo a mobilizar um olhar analítico sobre os exemplos de resenha apresentados, considerando os tópicos nele relacionados:**

Excerto Resenha 1	Excerto Resenha 2
Pistas linguístico-textuais e discursivas que sinalizam um posicionamento enunciativo dos autores, frente às obras/autores resenhados, bem como um trabalho com a língua/linguagem, os quais denotam indícios de uma posição autoral no texto	
Ações discursivas mobilizadas pelos autores nas diferentes partes que compõem as Resenhas. Ex: (contextualização das condições de produção da obra, apresentação de capítulo, crítica à obra, entre outras)	

2ª parte - atividade 1

- ✓ Os alunos deverão construir *uma reflexão* sobre as conclusões resultantes da realização da tarefa.

Depois de analisar os excertos (Resenha 1 e 2), escreva uma *reflexão* explicitando as conclusões a que você chegou sobre a produção desse gênero do discurso, na esfera acadêmica. Em seu texto, você deverá abordar aspectos que indiciem informações sobre conhecimentos que você já tinha sobre o gênero e que, eventualmente, se comprovaram ou não com a atividade, ou, ainda, concepções que foram abandonadas e/ou apreendidas em função da discussão realizada na Oficina.

- ✓ As conclusões deverão ser socializadas/discutidas na/entre a turma.
- ✓ A atividade deverá ser realizada em dupla ou individualmente.

- ✓ **Avaliação:** será observado se houve significação, por parte dos alunos, quanto à importância do *trabalho* na e com a língua/linguagem, implicado no diálogo com o discurso de outrem, para a construção de uma imagem da posição de autor, na produção da resenha acadêmica.

Referências

MATENCIO, M. de Lourdes Meirelles; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Retextualização:** movimentos de aprendizagem. Disponível em: www1.pucminas.br/imagedb/mestrado.../PUA_ARQ_ARQUI20121016135930.pdf. Acesso em: 09nov.2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil. Resenha. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300011. Acesso em: 04mar.2018.



Oficina 7: Produzindo o gênero Resenha Acadêmica Temática

Duração: 1h20

Data: 10/05/2018

Objetivos da Oficina 7:

- ✓ oportunizar aos alunos a produção do gênero *resenha acadêmica temática*, tendo em vista a importância desse gênero nas/para as práticas de escrita acadêmica;
- ✓ estimular a ação de textualização implicada aos modos de dizer do gênero a ser produzido, bem como a capacidade de construção de postura crítica, de reflexão e análise.

1ª parte: atividade 1- Discutindo as noções de “resenha acadêmica temática” e “resenha acadêmica”

- ✓ A oficina deverá discutir previamente com a turma o excerto abaixo (leitura inicial), visando a esclarecer as noções de *resenha acadêmica* e *resenha acadêmica temática*, bem como tematizar os valores que recobrem a produção de tais gêneros nas práticas de escrita na universidade.

Excerto para leitura e discussão inicial

[...] faz-se a defesa da resenha como um dos mais importantes gêneros a serem apropriados pelos estudantes nas etapas iniciais da formação universitária. Isso porque a apropriação desse gênero pelo estudante, isto é, o gênero tomado por ele como instrumento das ações de textualização, certamente irá lhe permitir avançar em relação à apropriação de outros gêneros caros à vida acadêmica, tais como o projeto de pesquisa, o artigo científico, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado, por exemplo. Em outras palavras, parte-se do princípio de que esses e outros gêneros da esfera acadêmica demandam ao escrevente ações de textualização, isto é, modos de dizer igualmente presentes na resenha, sobretudo aqueles que dizem respeito às formas de apropriação do discurso de outrem e à construção de uma posição enunciativa por meio da qual o escrevente desenha sua compreensão, seu ponto de vista sobre o objeto do dizer e sua relação com as vozes convocadas e o campo científico em questão.

[...]

Sob esses moldes, é que se propõe o trabalho com a resenha na graduação, aqui denominada resenha acadêmica (quando toma como objeto um ou mais textos-base) ou resenha acadêmica temática (quando se desenvolve em torno de um tema e, para isso, dialoga com, pelo menos, dois textos-base). [...] Assim, tanto na resenha acadêmica como na resenha acadêmica temática, espera-se do estudante universitário, produtor da resenha, a construção de postura crítica e a capacidade de reflexão e análise [...].

Fonte: ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia*, Recife, 13 (1), p. 543-561, Jul. 2014.

2ª parte: atividade 1- Produzindo o gênero resenha acadêmica temática

- ✓ Os alunos deverão ler os textos-base 1, 2, 3 e 4, e, após, produzirem o gênero “*resenha acadêmica temática*” abordando o tema “O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica e os reflexos de uma posição autoral”.

Tarefa:

Com base na discussão inicial sobre as noções de “resenha acadêmica” e “resenha acadêmica temática”, bem como após a leitura dos textos-base 1, 2, 3 e 4, sua tarefa será esta:

- ✓ **escreva uma *resenha acadêmica temática* discutindo o tema “O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica e os reflexos de uma posição autoral”, na qual você deverá relacionar as ideias centrais dos textos-base, apresentando sua compreensão sobre elas em diálogo com o tema a ser abordado por você, em sua produção .**
- ✓ Para a produção de seu texto, considere que ele irá compor a **introdução de uma das Seções Teóricas de um Projeto de Práticas Investigativas** que abordará a temática por você discutida, o qual foi solicitado em uma das disciplinas do Curso de Letras.
- ✓ Seu texto deverá **conter no mínimo 15 linhas**. Ele será previamente analisado/apreciado pela oficinaira, devendo ser **escrita pelo menos uma versão deste, a partir das observações por ela registradas**. A primeira versão de seu texto, com a apreciação da oficinaira e as orientações para reescrita será enviada a você, via *e-mail*, anteriormente à realização da próxima Oficina.
- ✓ **Um dos textos produzidos pela turma será objeto de análise coletiva, na Oficina seguinte. Esse texto será selecionado pela oficinaira, com anuência da turma, e a identidade do aluno (a) será preservada.**

Textos-base para leitura e produção da *resenha acadêmica temática*

Texto 1 (Excerto)

Alteridade e dialogicidade da palavra

A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia.

A palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, em relação ao outro. Ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, à palavra do outro. Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra.

A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera sentidos de palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra “já habitada”, como diz Bakhtin, por uma intenção alheia.

[...]

A bem da verdade não se trata de uma relação entre dois, entre dois sujeitos, entre duas palavras, como se houvesse antes dois sujeitos, as duas palavras e, em seguida, a relação entre elas, o encontro. É exatamente a relação, o encontro, que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso.

[...]

Não há primeira outra palavra de cada um e em seguida o encontro com a palavra outra a qual se dirige e a qual requer a escuta. Não há antes o eu e o outro, cada um com o que tem a dizer, e em seguida, a relação entre eles. A relação não é *entre eles*, mas justamente aquilo que cada um é no encontro da outra palavra com a palavra outra [...].

Fonte: PONZIO, Augusto. Alteridade e dialogicidade da palavra. *In: Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 37-39.

Texto 2 (Excerto)

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Fonte: RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. 1962. Disponível em: <http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962>. Acesso em: 26mar. 2018.

Texto 3 (Excerto)

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele 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.

Fonte: BAKHTIN, M. A forma espacial da personagem. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

Texto 4 (Excerto)

Eu escrevi esse texto que você vai ler agora. Mas não o escrevi assim de um só jato, de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto, fruto de uma inspiração transcendente. Não; fui tecendo sentidos ao escrever, fui inventando, lembrando, me apropriando, criando, reformulando, precisando, apagando, abandonando, escolhendo, elegendo sentidos, silenciando outros. Ou seja, fui enlaçando palavras, entremeando contextos, entretecendo texturas, tecelã que também sou.

[...]

Eu esbocei planos, escrevi, risquei, hesitei, corriji, inverti, sublinhei, flechei, anotei, recortei-colei, apaguei, deletei, inventei signos - asteriscos, caracóis, estrelas, sóis - inventei para mim mesma uma paralinguagem para controlar minha reformulação. Entre versões, dizeres provisórios, pincelei margens e entrelinhas de dizeres outros ou “sobredizeres”.

Qualquer trabalho sobre o já-escrito – pontual e espontâneo que seja – qualquer episódio de reelaboração, qualquer rasura, qualquer tentativa de modificação, indicam já certa preocupação com o leitor. [...] efetuar um arranjo complexo dos elementos textuais de modo a fornecer pistas para que o leitor possa construir o sentido, supõe prever de certo modo esse leitor, tê-lo representado no ato mesmo de escrever e reescrever, numa espécie de dialogia interior. [...]

Substituindo, suprimindo, acrescentando, deslocando elementos de níveis diversos, quem escreve trata os signos como variáveis suscetíveis de comparação, análise, equivalência, o que revela uma consciência – ou uma certa consciência – da não transparência da linguagem[...].

Fonte: ARAÚJO, Liane Castro de. **Tecendo Sentidos:** reescrita e produção de Texto. 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2841/2017>. Acesso em: 20 mar. 2018.

- ✓ **Avaliação:** será observada a capacidade crítica, reflexiva e analítica do aluno, bem como o modo como ele se apropria das discussões realizadas nas Oficinas anteriores, para a construção do diálogo com outras fontes e da imagem de uma posição autoral na escrita do gênero solicitado.

Referências

ARAÚJO, Liane Castro de. **Tecendo Sentidos:** Reescrita e Produção de Texto. 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2841/2017>. Acesso em: 20 mar.2018.

ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**, Recife, 13 (1), p. 543-561, jul. 2014.

BAKHTIN, M. A forma espacial da personagem. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

PONZIO, Augusto. Alteridade e dialogicidade da palavra. *In: Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 37-39.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. 1962. Disponível em: <http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962>. Acesso em: 26 mar.2018.



Oficina 8- Arrematando a discussão sobre o “copiar e colar vs. o plágio” na escrita acadêmica: revisitando a atividade diagnóstica Oficina 1

Duração: 1h20min

Data: 07/06/2018

Objetivos da Oficina 8:

- ✓ retomar a **Atividade de Produção Diagnóstica inicial**, feita pelos alunos na Oficina 1, para fechamento das Oficinas;
- ✓ estimular a análise/reflexão dos alunos sobre as suas produções, por meio de expediente de autoavaliação, por eles elaborado, com a mediação daicineira, de modo a incitá-los a conjugar/aplicar os saberes apreendidos, nas Oficinas já desenvolvidas, sobre o uso e os valores que recobrem o recurso da citação no/para o diálogo com os discursos teóricos, na produção de textos acadêmicos;
- ✓ possibilitar a escrita de uma nova versão do texto (**Atividade de Produção Diagnóstica Inicial**), a partir da autoavaliação realizada pelos alunos, visando ao aprimoramento da primeira versão da produção feita na Oficina 1 e a (re)significação do texto, tendo em vista o olhar crítico e analítico dos alunos.

Atividade 1 - (Re)avaliando o meu texto: formando para a escrita e pela escrita

- ✓ Os alunos deverão construir uma **matriz de avaliação** dos textos por eles produzidos, na Oficina 1, de forma colaborativa. Inicialmente, serão organizados em dupla para a realização da atividade.
- ✓ Em um segundo momento, serão estimulados a apresentarem/socializarem o resultado de seus trabalhos entre os colegas.
- ✓ Todos os alunos deverão produzir uma nova versão de seus textos, com base no expediente de avaliação elaborado por cada dupla.

Tarefa

Ao longo do desenvolvimento da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, discutimos em vários momentos, *os valores que recobrem o diálogo com a palavra de outrem e sua relação com a construção da imagem de uma posição autoral, na escrita acadêmica*. Considerando todas essas discussões suscitadas sobre o assunto, no âmbito da Oficina, sua tarefa será esta:

- ✓ **a dupla deverá construir/elaborar uma matriz de avaliação/apreciação para o texto produzido individualmente na Oficina 1, tendo em vista os parâmetros que julga serem importantes para o aprimoramento deste, considerando os valores mencionados anteriormente, a Proposta de Produção Textual de que resulta seus textos e outros aspectos, conforme a visão da dupla em relação à escrita acadêmica e à sua própria produção feita individualmente na Oficina 1.**
- ✓ Para a elaboração de tal expediente, poderá optar, segundo a sua escolha, por descrever/elencar os critérios a serem observados e atribuir uma “pontuação” para cada um deles, por exemplo, tendo a oportunidade, ao final de sua autoavaliação, de atribuir uma “nota simbólica” a seus textos, ou, ao contrário, realizar uma autoavaliação de seus textos, na qual apenas discutirá as fragilidades de suas produções, especificando os critérios que levou a dupla a chegar a esta avaliação.
- ✓ É importante que, na execução da atividade, a dupla tenha presente que essa **matriz de avaliação/apreciação** será utilizada para/na escrita de uma nova versão dos seus textos.
- ✓ Cada dupla deverá repassar àicineira a **matriz de avaliação/apreciação** elaborada e a **nova versão do texto individual**, feita em consonância com o expediente criado.
- ✓ **Avaliação:** será observada a capacidade crítico-reflexiva do aluno frente à avaliação/apreciação de sua produção, bem como as representações de valores implicados na escrita acadêmica e na própria ação de autoavaliação.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

RINCK, Fanny; MANSOUR, Leda. **Letramento na era digital: o copiar-colar dos estudantes**. *Ling. (dis)curso* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp. 613-637. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10fev.2018.



Oficina 9- Desmitificando o mito da objetividade e neutralidade/imparcialidade na escrita acadêmico-científica

Duração: 1h20min

Data: 14/06/2018

Objetivos da Oficina 9

- ✓ problematizar representações sobre o mito da objetividade/neutralidade na escrita acadêmico-científica, tal como preceituam alguns Manuais para a elaboração de trabalhos técnico-científicos;
- ✓ possibilitar que os alunos discutam o tema e relatem as suas experiências, conflitos e tensões, caso existam, tendo em vista as suas representações sobre o assunto.

1ª parte: atividade 1- Pensando sobre o assunto

- ✓ Os alunos serão estimulados a discutir/refletir sobre representações que envolvem a objetividade e a neutralidade/imparcialidade na escrita acadêmico-científica a partir dos textos abaixo.

Questões motivadoras para a discussão:

- ✓ Que concepção(ões) de discurso científico é (são) apresentada(s) nos textos a seguir?
- ✓ Como você se posiciona em relação a essas concepções, tendo em vista a sua experiência com a escrita acadêmica? Apresente oralmente um breve relato.

Textos para leitura e discussão inicial

Texto 1

Início este artigo sem saber ao certo se utilizo “inicia-se, início ou iniciamos” e me propondo a pensar a escrita científica, eis que me deparo de saída com algumas inquietações: afinal de contas, quem escreve o texto científico: “eu” escrevo, “nós” escrevemos ou escreve - “se”? Para quem é essa escrita e qual a sua finalidade? É possível pensar uma escrita neutra, “higiênica”, sem qualquer rastro da singularidade de um eu? E diante de tudo isso, ainda me indago: que espaço, dentro do texto, o ser-autor encontra para se constituir enquanto tal? [...]

Fonte: BIAZUS, Camilla Baldicera. **O ser-autor:** deslocamentos entre a escrita científica e a escritura de si. 2014. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/403/392>. Acesso em 25 mar.2018.

Texto 2

[...] Portanto, é fundamental escrever de forma objetiva e clara. Ter isso em mente, então, pode facilitar muito a escolha dos termos apropriados. A forma de apresentar pode ser através da:

- a) Impessoalidade: todo trabalho acadêmico, teórico ou científico deve ter caráter impessoal. Ele é redigido na terceira pessoa, evitando-se referências pessoais.
- b) Objetividade: o caráter objetivo da linguagem que veicula conhecimentos científicos resulta da própria natureza da ciência. [...] essa linguagem impessoal e objetiva deve afastar do campo científico pontos de vista pessoais que deixem transparecer impressões subjetivas, não fundadas, sobre dados concretos. (CERVO; BERVIAN, 2002, p.129).

Fonte: Manual de trabalhos acadêmicos e científicos: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS. 2013. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/20115330-manual-trabalhos-academicos-cientificos.pdf>. Acesso em: 24mar. 2018.

Texto 3

Traços como objetividade, racionalidade e imparcialidade fazem parte das convenções linguísticas do discurso científico, ainda que tais discursos traíam tais convenções, uma vez que não só não há discurso neutro (cf. CERBINO, 2000, atual WILSON, 2010; KOCH, 1995), como também a escrita é constituída pela heterogeneidade (cf. CORRÊA, 2004), pondo por terra o mito do ideal da escrita (ver SIGNORINI, 2009). [...] Segundo nos declara Koch (1995, p.60): [...] não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se intrometem no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto “como se fosse neutro”, “como se” não tivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.

[...] há duas questões a serem consideradas. A primeira refere-se ao fato de que o envolvimento do autor com seu texto reflete diversas formas que nem sempre estão condicionadas aos usos das formas gramaticais tidas como “impessoais”. Essas, muitas vezes, podem expressar afastamento como um meio de manter a pretensa neutralidade (esperada em determinados gêneros e contextos), o que já revela um traço de frágil adesão/envolvimento em função da escolha gramatical/discursiva realizada. Por outro lado, a opção pela primeira pessoa do discurso, a despeito de marcar gramaticalmente a presença de um “eu”, não necessariamente, vai evidenciar, sob a perspectiva discursiva, adesão/envolvimento do autor com seu texto. Essa é a segunda questão. Pode-se tratar apenas de uma questão de estilo ou intenção discursiva para atender a algum tipo de demanda que nem sempre vai caracterizar, de fato, a inclusão desse “eu” no texto.

Fonte: WILSON, Victoria; ALVERNAZ, Sabrina. Quando marcas identitárias aparecem no artigo científico. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.10, n. 22, p. 13-33, jul-dez. 2010.

2ª parte: atividade 1- *Desconstruindo o mito da neutralidade da/na escrita acadêmico-científica*

- ✓ Após a discussão inicial, os alunos deverão mapear, nos exemplos a serem explorados, evidências linguístico-textuais e discursivas que possam desmitificar/desconstruir o mito da neutralidade da/na escrita acadêmico-científica, justificando, por meio de uma breve análise, suas observações.
- ✓ Cada aluno/dupla deverá escolher pelo menos um exemplo e registrar por escrito sua análise sobre ele.
- ✓ As conclusões da turma deverão ser socializadas em sala.
- ✓ A atividade poderá ser feita individualmente ou em dupla.
- ✓ A análise registrada por escrito deverá ser repassada à oficinaira.

Exemplo 1

Evidentemente, o objeto de desejo de um autor com esse perfil, que encara a escrita como produção de um jogo de efeitos para enredar o leitor, é a completa coincidência entre o que pretendia dizer, o que de fato diz e o que será compreendido pelo leitor. Sim, mas acontece que esta coincidência – muito útil como objetivo e legítima como objeto de desejo – na realidade é sempre uma ficção. Porque a produção de sentidos a partir do que lê é uma prerrogativa do leitor, ainda que ele não seja autárquico. Claro que há um eixo de sentido que serve de ponto de convergência, mas assim como a entoação avaliativa, a compreensão ativa revela a posição do sujeito que diz/escreve e escuta/lê.

Fonte: SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 177.

Exemplo 2

O artigo sugere a necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “trabalho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar. Sob essa concepção, as estratégias enunciativas desses textos poderão não corresponder nem às formas composicionais, nem ao estilo e nem às diversas funções e possibilidades que o domínio discursivo das ciências humanas propicia. Para concluir, enfatiza-se a relevância de uma descrição etnográfica dos usos da escrita nos cursos de graduação, assim como a importância de que sejam atribuídas funções sócio-comunicativas à produção de textos que, de fato, permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico.** Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em 4 mai. 2018.

Exemplo 3

A aceitabilidade de uma conclusão dita científica está mais relacionada com as preferências de um dado indivíduo ou sociedade do que com sua aproximação do que seja verdade. Percebe-se que a simples consideração de um conhecimento como científico não é suficiente para tornar verdadeira uma conclusão. Não há um método científico, por mais rígido e objetivo que seja, que garanta o alcance da verdade. Nota-se, atualmente, que a ciência, como um todo, se contradiz em suas conclusões com o passar dos tempos.

Fonte: ALMEIDA, Caê Matos Teixeira de. **Metodologia da imparcialidade.**

Exemplo 4

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. Este artigo pretende discutir esses caminhos e descaminhos, de que se falará mais explicitamente no tópico final; a esse tópico final se chegará por dois outros que o fundamentam e justificam: um primeiro que busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, e um segundo que pretende encontrar, nas relações entre esses dois processos, explicações para os caminhos e descaminhos que vimos percorrendo, nas últimas décadas, na área da alfabetização [...]

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

Fonte: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. Disponível: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 10mai.2018.

ALMEIDA, Caê Matos Teixeira de. **Metodologia da imparcialidade.** Disponível em: <https://metodologiaufba.wordpress.com/2012/03/13/metodologia-da-imparcialidade>. Acesso 3jun.2018.

BIAZUS, Camilla Baldicera. **O ser-autor:** deslocamentos entre a escrita científica e a escritura de si. 2014. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/403/392>. Acesso em 3jun. mar.2018.

WILSON, Victoria; ALVERNAZ, Sabrina. Quando marcas identitárias aparecem no artigo científico. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.10, n. 22, p. 13-33, jul/dez. 2010.

Manual de trabalhos acadêmicos e científicos: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS. 2013. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/20115330-manual-trabalhos-academicos-cientificos.pdf>. Acesso em: 4jun. 2018.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico.** Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso 4jun.2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. Disponível: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 2jun.2018.

SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 174-193. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/06/a-sobral-r-soligo-g-prado-a-subjetividade-autoral-em-textos-acad3amicos.pdf>. Acesso em: 29ma.2018.

Apresentado o detalhamento das Oficinas, esclareço que os critérios de escolha do *corpus* de análise central que compõe esta tese, bem como as categorias analíticas nucleares,

eleitas para o exame dos dados de tal *corpus*, serão detalhadamente discutidos no Capítulo 5. Por ora, antecipo que, consoante a discussão empreendida na seção “*Autoria na escrita acadêmica: afinal estamos falando de quê?*”, tomo como aspecto de observação, na análise, as precípuas categorias: (i) *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* e (ii) *enquadramento do discurso citado* (quem é citado? O que se cita? Como se cita?), sem perder de vista sua relação com a *singularidade na escrita*, as quais me permitirão flagrar, por diferentes ângulos, a construção da posição autoral dos alunos participantes da pesquisa, nas versões da *resenha acadêmica temática*, produzida no contexto da Oficina 7.

Faz-se necessário elucidar, ainda, que, embora as duas categorias nucleares se sobressaiam, elas serão analisadas no Capítulo 5, em articulação com as ações intrincadas à autoria (*exotopia/excedente de visão, entonação avaliativa, compreensão responsiva ativa e posição axiológica*), já discutidas, na perspectiva bakhtiniana, no Capítulo 1, sendo estas tomadas como subcategorias que emolduram o quadro das análises empreendidas, em estreita relação com as categorias principais.

No Capítulo 4 que segue, realizo *movimentos* de descrição, reflexão e análise (um sobrevoo panorâmico) sobre a participação dos alunos no processo da pesquisa.

Neste momento, porém, subsidia meu olhar analítico as categorias *posição exotópica e posição axiológica*, que servirão de lente para as reflexões e análises suscitadas no referido capítulo, o qual, frise-se, é *travessia* para o capítulo dedicado à análise do *corpus* central da pesquisa. Esclarecimentos sobre os critérios de escolha do recorte que subsidiará as reflexões e análises agenciadas no Capítulo 4 são iluminados na sequência.

4 O PROCESSO EM CENAS DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS: A ANÁLISE PANORÂMICA

...Quero achar o rumozinho das coisas, caminho do que houve e do que não houve ...

Guimarães Rosa

Neste capítulo, como mencionado, assumo o propósito maior de construir *movimentos* que se delineiam de forma inter-relacionada, ora como descrição, ora reflexão e análise, *num quadro mais geral de discussão* que toma como objeto principal a participação dos alunos em quatro das Oficinas realizadas, sem perder de vista *os efeitos do processo de escrita orientada* que refratam essa participação. É preciso dizer que esse propósito responde ou dialoga mais de perto com um dos objetivos que norteia a pesquisa, o qual prevê a reflexão sobre os efeitos dos expedientes, das discussões e interações realizadas nas Oficinas, pela professora-pesquisadora, visando à descrição e à análise do processo, da performance desses alunos e dos resultados obtidos, como antecipado na Introdução.

Assim, dizer que irei olhar nessa direção significa que o esforço é o de mostrar como esses alunos responderam às atividades, isto é, foram interpelados no e pelo processo (suas crenças, valores e saberes partilhados e apreendidos no que toca à apropriação da escrita acadêmica e o desenvolvimento da posição autoral, foco de atenção neste trabalho).

Por último, devo justificar que dar um lugar especial ao protagonismo dos alunos, situando sua participação na pesquisa, é, também, assumir que ela compõe ou pode somar-se à análise do *corpus* principal da pesquisa (*resenhas acadêmicas temáticas* produzidas no contexto da Oficina 7, as quais serão analisadas no capítulo que sucede este), pois esse *corpus* não deve ser visto, em absoluto, como um produto final, mas pela moldura de toda uma historicidade construída no e pelo processo de que resulta.

4.1 A proposta para a análise panorâmica da participação dos alunos nas Oficinas

A participação dos alunos será dimensionada a partir de diferentes dados advindos de alguns dos registros das gravações em áudio, de quadros com informações gerais que dialogam com os textos dos alunos, produzidos no contexto das Oficinas 2 e 5, 3 e 4, os quais podem espelhar parte dos seus percursos de participação – dado importante, considerando o caráter processual da pesquisa.

Para a escolha do recorte (Oficinas 2 e 5, 3 e 4), foram considerados os seguintes critérios: (i) a temática norteadora das Oficinas foi abordada mais especificamente nas Oficinas 2 e 5 (problematização de algumas representações sobre o diálogo com a palavra de outrem na

escrita acadêmica a partir de uma visada discursiva) – razão que justifica a importância de recuperá-las no quadro das reflexões que se seguirão; (ii) as Oficinas 3 e 4, realizadas de forma articulada, possibilitam entrever como os alunos assumem um entrelugar (sujeito-autor e autor-avaliador dos próprios textos), dando-nos pistas sobre as nuances da apropriação da escrita acadêmica, pela turma, o que implica considerar valores que colocam em jogo, por exemplo, nesse exercício autoral de se distanciar do texto para avaliá-lo, com um excedente de visão.

Relativamente às categorias eleitas, neste capítulo, para subsidiar globalmente o olhar analítico sobre os textos, assume-se a hipótese de que a *posição exotópica* (princípio para o exercício da autoria), como uma possibilidade de ser responsivo e responsável, condição decorrente do excedente de visão em relação ao outro, permite entrever como os sujeitos participantes da pesquisa administram a tensão estabelecida com as diferentes alteridades constitutivas do processo e constroem um excedente de visão (olhar transgrediente/crítico) nos seus textos e sobre os textos com os quais dialogam, bem como com as próprias discussões suscitadas.

Quanto à segunda categoria, *posição axiológica*, tomada em articulação com a primeira, creio que figura como possibilidade de se analisar o olhar apreciativo/valorativo dos alunos nas posições adotadas e, conseqüentemente, como recortam e (re)organizam na posição autoral, seus conhecimentos, valores e crenças em torno da escrita e na escrita dos textos.

4.2 Retrospectiva do trabalho e da participação dos alunos

Embora eu tenha apresentado, no capítulo Metodológico, o detalhamento das Oficinas, inicio esta seção (re)apresentando um quadro retrospectivo das atividades realizadas com os alunos participantes da pesquisa. Nele, será possível recuperar informações gerais inerentes aos textos (gêneros discursivos) produzidos durante o trabalho, bem como a data de realização das Oficinas, o número de participantes e a quantidade de textos (em suas versões 1, 2 e 3) resultante de cada uma delas, o que, a meu ver, permite, de certo modo, pôr em cena uma visão panorâmica da participação/envolvimento do grupo em relação às atividades propostas, avaliando-se, por exemplo, o número de alunos presentes e o número de textos resultantes de cada encontro.

Veja-se⁴⁸:

⁴⁸ No quadro apresentado, foram apontadas apenas as datas de início de cada Oficina, ou seja, como tivemos um total de dozes encontros, quatro deles foram continuidade de algumas Oficinas que, por alguma razão, não foram concluídas em apenas um encontro.

Quadro 1- Retrospectiva (textos produzidos pelos alunos durante as Oficinas)

Gênero produzido	OF 01(01/03/2018)			Atividade	Total de alunos presentes na Oficina
	V1	V2	V3		
<u>Reflexão</u> Copiar e colar vs. plágio	19			Individual	27
<u>Comentário crítico</u> ⁴⁹	OF. 02 (08/03/2018)			Individual e/ou em dupla	16
	V1	V2	V3		
	11	8	3		
<u>Paráfrase</u> ⁵⁰	OF. 3 (15/03/2018)			Individual	24
	V1	V2	V3		
	16	7			
<u>Autoavaliação e coavaliação paráfrase</u> (OF.3)	OF.4 (22/03/2018)			Individual e em dupla	14
	TA	TC			
	13	11			
<u>Comentário analítico</u>	OF.5 (05/04/2018)			Individual	13
	V1	V2	V3		
	1				
<u>Reflexão</u> (Análise resenhas críticas)	OF.6 (19/04/2018)			Individual	15
	V1	V2	V3		
	8				
<u>Resenha acadêmica temática</u>	OF.7 (10/05/2018)			Individual	8
	V1	V2	V3		
	6	4	3		
<u>Produção critérios para autoavaliação atividade Oficina 1</u>	OF. 08 (07/06/2018)			Dupla	8
	CA	V2 (OF.1)			
	4	4			
Total de textos produzidos nas Oficinas (114)	Versão 1 = 85 textos. Versão 2 = 23 textos (Oficinas 5 e 6 não previam 2ª versão dos textos); Oficina 2, 4 e 8 (realizadas em dupla). Versão 3 = 7 textos.				

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: OF. = Oficina; V1= Versão 1 do texto; V2= Versão 2 do texto; V3= Versão 3 do texto; TA= texto autoavaliação; TC= texto coavaliação; CA= critérios autoavaliação; V2 (OF.1) Versão 2 do texto oficina 1.

⁴⁹ Embora, no quadro acima, apareçam os termos *comentário crítico* e *comentário analítico*, não vejo dissociação ou uma diferença substantiva entre eles. Adotei a distinção no quadro, porque preservo os termos utilizados nas Oficinas 2 e 5 apenas.

⁵⁰ Ainda que eu mesma veja com certo estranhamento a indicação da paráfrase entre os demais gêneros descritos (ação que me permite enxergar, neste momento, a deriva dos sentidos naquilo que comporta de imperfeições em relação ao planejamento do trabalho), e reconheça que tal indicação é passível de problematização, lembro, por outro lado, que Bakhtin (2011) considera os gêneros do discurso *como ações de linguagem* e que a paráfrase foi produzida a partir de uma proposta de produção.

Dados do quadro em análise apontam, inicialmente, dois aspectos que merecem ser discutidos quando pensamos no processo da pesquisa. O primeiro deles está relacionado à frequência dos alunos às Oficinas, e o segundo, à realização das atividades propostas, ambos vistos aqui como aspectos correlacionados, já que o resultado total de textos deve ser visto e compreendido em comparação com o número de alunos participantes em cada Oficina.

A princípio, ao analisarmos, por exemplo, o número total do *corpus* (114 textos dos alunos) resultante das Oficinas, podemos ser tentados a imaginar que se trata de um quantitativo de textos relativamente pequeno – se pensarmos, *a priori*, no total de Oficinas realizadas e no total de alunos (18) que participou do processo até o fim, ainda que com uma oscilação na frequência. Essa visão ganha tonalidade, especialmente, se focalizamos a atenção para o quantitativo das segunda e terceira versões dos textos (23 e 7, respectivamente).

Entretanto, em relação à observação evidenciada sobre o número total de textos que compõe o *corpus* da pesquisa, cumpre esclarecer que algumas das atividades propostas foram realizadas em dupla, como no caso das Oficinas 2, 4 e 8. As Oficinas 5 e 6 não previam segunda versão do texto, e a última Oficina foi reprogramada em função de uma confraternização por mim promovida entre a turma. Nesse caso, os alunos não produziram texto no último encontro – apenas discutimos “os mitos que cercam a representação de objetividade/neutralidade na escrita acadêmico-científica”, a partir dos textos motivadores da proposta de produção textual e das experiências dos próprios alunos. Analisamos, então, os exemplos propostos na atividade, os quais desmitificavam tais mitos, devendo os alunos apresentarem suas conclusões/análises oralmente.

Esclarecido esse ponto, vale reiterar que as Oficinas não tinham o peso de uma disciplina, e que, de fato, não havia a coerção da exigência em torno da participação dos alunos – dado esse aqui lembrado para, em alguma medida, dizer que o risco de não haver uma participação mais expressiva/efetiva nas atividades propostas era algo previsível, desde o início.

Porém, reajustar a lente é preciso! Vale dizer que ainda que sejam levantadas todas essas questões a título de esclarecimento, se compararmos o número de alunos presentes em cada Oficina e o número de textos resultantes destas, vemos que a participação/envolvimento com as atividades propostas foi consideravelmente positiva.

Nessa direção, podemos revisitar as informações do quadro e observar, por exemplo, que, na Oficina 2 (cuja atividade proposta poderia ser feita individualmente ou em dupla), havia 16 alunos presentes, sendo que foram produzidos 11 textos em sua primeira versão, 8, na segunda versão, e 3 na terceira versão.

Sob essa ótica, devo dizer que, tendo em vista o processo de incursão dos alunos nas Oficinas, e, de outro lado, a sua articulação com a agenda da universidade, optei por sempre esclarecer que a terceira versão não era uma exigência, ficando ao critério dos alunos a opção de produzi-la – ainda que eu apontasse, no momento de apreciação da segunda versão do texto, todos os aspectos que deveriam ser revistos, tendo em vista a possibilidade da opção, por parte dos alunos, da escrita de uma terceira versão.

Outro dado que merece ser iluminado, que se relaciona mais diretamente com os textos produzidos pelos alunos, descritos no Quadro em discussão, é o fato de que, em seus percursos de escrita, o gênero que os alunos mais demonstraram dificuldade em produzir, segundo a proposta apresentada, foi o *comentário crítico* (Oficina 2), muito provavelmente porque a atividade demandava uma problematização dos argumentos (que fundamentavam as concepções de citação direta correta – sem plágio – e citação com plágio), analisados no quadro explorado e, como sabemos, esta é uma ação que exige um olhar transgrediente sobre um dado objeto (um espírito científico, nos termos de Bachelard (1996)) e esse olhar estava, ainda, em construção inicial. Além disso, nesse primeiro momento, os alunos estavam apreendendo gestos de leitura e compreensão das propostas de produção – aspecto decisivo para o engajamento nas práticas discursivas inerentes à produção dos diferentes gêneros demandados.

Situadas as informações gerais anteriormente destacadas, passo a discutir a participação dos alunos na pesquisa, tomando como referência quatro Oficinas (2, 5, 3 e 4).

4.3 “Eu não entendo muito sobre o limite de citar ou não citar, quando citar, como não citar”⁵¹: cenas da participação dos alunos nas Oficinas

Assumir a escrita como processo requer, imperativamente, revisitar o percurso trilhado, o qual permite uma visualização gradativa dos resultados gerais obtidos na pesquisa – razão pela qual não poderia deixar de recuperar aqui alguns dos momentos da participação dos alunos no trabalho realizado.

Como desse percurso resultam dados provenientes de diferentes etapas da investigação, opto por selecionar algumas cenas que o ilustram, primando em discutir alguns *dos efeitos do processo de escrita orientada na apropriação da escrita acadêmica*, pelos alunos participantes das Oficinas. Inevitável, assim, não situar a dificuldade em ajustar o olhar sobre o processo da pesquisa, tendo em conta toda a dinamicidade que o caracterizou.

Discutirei brevemente os dados das Oficinas 2 e 5, 3 e 4, de forma articulada, por entender que eles espelham um importante processo de (re)posicionamento dos estudantes no

⁵¹ As aspas remetem à fala de uma aluna do 1º período.

que diz respeito tanto aos valores atribuídos à escrita acadêmica, à assunção da posição autoral na escrita de diferentes gêneros aos quais foram confrontados a produzirem durante as Oficinas, bem como ao desenvolvimento de uma tomada de consciência sobre o próprio fazer científico.

Assim, as rotas adotadas para a reflexão e análise inicial foram estas: começo pelas Oficinas 2 e 5, apresentando de forma articulada uma discussão/análise geral que busca demonstrar como os alunos vão reconfigurando posições, ao assumirem a posição de autor, na realização das atividades implicadas em ambas as Oficinas, e a evidenciar que, em um período de curto tempo entre uma Oficina e outra, é possível notar uma mudança no discurso deles em relação a valores atribuídos à escrita acadêmica, especialmente no que se refere à apropriação e ao diálogo com outras vozes.

Após a discussão das Oficinas 2 e 5, lanço-me a analisar as Oficinas 3 e 4, também de forma estreitamente articulada, visando a demonstrar as nuances da apropriação da escrita acadêmica da turma, evidenciadas na construção de reflexões na autoavaliação/análise de seus textos, da qual também prescinde a assunção de uma posição autoral.

Cumprir dizer que a sala de aula foi concebida, neste trabalho, como um autêntico espaço de interação verbal onde os sujeitos foram estimulados a partilharem saberes historicamente apreendidos em suas práticas de letramento, quer sejam as advindas das experiências da Educação Básica, quer sejam as da universidade, adotando tanto a postura de escuta quanto de participação ativa responsiva nas discussões e na construção de novos saberes sobre a apropriação da escrita acadêmica com e a partir das alteridades constitutivas desse processo.

Com essa perspectiva, acreditei ser possível flagrar concepções, dificuldades, potencialidades as quais serviriam de baliza para a (re)orientação de todo o trabalho.

Passemos à cena 1, que reatualiza as primeiras discussões sobre a temática da noção de citação comumente associada à de plágio.

4.3.1 Cena 1: Oficina

Recupero, precisamente, o contexto do segundo encontro com os alunos participantes da pesquisa, em que discutíamos duas concepções/noções de citação presentes em dois excertos de textos motivadores: um extraído das *Orientações técnicas para elaboração de trabalhos técnicos-científicos* - PUC Minas 2016 e o outro de autoria de Compagnon (1996), conforme (re)apresento abaixo:

Texto 1

“Citações são informações retiradas de outras publicações, com o objetivo de esclarecer, apoiar uma hipótese, sustentar uma ideia. [...] O uso excessivo de citações em trabalhos acadêmicos é tão simplesmente a reprodução de conhecimentos já consolidados, é uma cópia da ideia de outros, deixando-se de criar novos conhecimentos, com críticas, argumentações e opiniões próprias. A função das citações é legitimar o conteúdo do trabalho. Portanto, ao apropriar de ideia de terceiros, sem citar o autor, comete-se plágio - crime de violação de direito autoral”.

Fonte: Orientações para elaboração de trabalhos técnicos - científicos. PUC Minas. 2016

Texto 2

“A citação é uma cirurgia estética em que sou ao mesmo tempo o esteta, o cirurgião e o paciente: pinço trechos escolhidos que serão ornamentos, no sentido forte que a antiga retórica e a arquitetura dão a essa palavra, enxerto-os ao corpo de meu texto [...]. A armação deve desaparecer sob o produto final”.

(COMPAGNON, 1996, p. 37).

Naquele momento, os estudantes deveriam inicialmente apreender e confrontar as concepções/noções de citação presentes em ambos os textos, utilizados como gatilho para a discussão e reflexão inicial em torno da problematização da noção de citação comumente associada à questão do plágio – em outras palavras, concebida em uma perspectiva fortemente prescritiva. Este era um ponto de partida para que, na segunda parte da Oficina 2 e também no decorrer de todo o processo da pesquisa, uma tal concepção começasse a ser interrogada pelos alunos, os quais poderiam ser levados à construção de um outro olhar (transgrediente), a atribuir novos valores ao fenômeno da citação e/ou apropriação e diálogo com o discurso de outrem na escrita acadêmica (temática que orientou as várias etapas do processo).

Após o momento inicial mencionado (diga-se de passagem, protagonizado por uma participação ativa da turma, na segunda parte da Oficina, os estudantes tinham a tarefa de problematizar a noção de plágio, tomando como objeto de análise um quadro extraído das *Orientações para a elaboração de trabalhos técnicos-científicos*. Deveriam eles interrogar as justificativas, isto é, a força dos argumentos sobre citação indireta com plágio e citação indireta correta (sem plágio), nele apontados, devendo adotar, entretanto, uma perspectiva discursiva/diálogica que se distanciasse da prescritiva assumida no manual. Veja-se o quadro⁵² apresentado aos estudantes para a análise:

⁵² A Oficina completa pode ser recuperada no capítulo Metodológico da tese.

Quadro para análise

Texto original	Citação indireta com plágio	Citação indireta correta (sem plágio)
<p>Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas. De modo geral, concebe-se o planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização de conceitos etc.</p> <p>Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.</p>	<p>Conforme explica Gil (2007), a pesquisa exige planejamento das ações desenvolvidas durante seu processo. Planejar é o ponto de partida da pesquisa, que parte da formulação do problema passa pela construção de hipóteses etc.</p> <p>Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.</p> <p>Por que isto é plágio? O redator manteve a mesma estrutura do texto original e reproduziu trechos literais, apenas substituiu alguns termos por sinônimos.</p>	<p>De acordo com Gil (2007), o processo de pesquisa deve ser iniciado com o planejamento, e o primeiro passo a ser dado é a formulação do problema.</p> <p>Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.</p> <p>Por que isto não é plágio? O redator conservou palavras essenciais do texto original (pesquisa, planejamento) e usou sinônimos para outras, mas mudou a estrutura da sentença, utilizou a voz passiva e reduziu o texto para um período.</p>

Fonte: Orientações para elaboração de trabalhos técnicos-científicos. PUC Minas. 2016.

Evidentemente que, já nesse momento, as primeiras reflexões sobre a citação numa perspectiva discursiva/diálogica, já haviam sido suscitadas junto à turma, que deixou entrever, pelos discursos que engendraram suas falas, algumas representações sobre o uso de citações, que, de certa forma, denunciavam uma influência das orientações dos manuais, mas também um esforço em avançar na discussão sobre o assunto, a partir do que era proposto na atividade.

Para corroborar essa percepção, retomo aqui algumas das vozes dos alunos que ressoaram durante a discussão:

A1⁵³- Eh... aqui tambÉM ...essa questão que FAla que a função das ciTAções é legitiMAR o conteúdo do traBALho... OH... eu enTENDi o que quer dizer aQUI mas eu tambÉM não acho que a citação necessariaMENTe tem a funÇÃO de legitiMAR o conteúdo do traBALho porque você pode colocar uma citaÇÃO aí e que...né? do jeito que tá escrito aqui... fica meio que peSA::do assim... ((problematizando a concepção de citação extraída do Manual PUC Minas- 2016)). (Fala de uma aluna do 2º período do Curso de Letras da PUC Minas)

A2- esse negócio parece uma receita de Bolo... ((criticando também a concepção de citação extraída do Manual PUC Minas – 2016)). (Fala de um aluno do 2º período do Curso de Letras)

A3- um texto bom de ler é um texto bom de ler...eu tô falando de um texto que no semestre passado ... () eu tô falando de um caso concreto... (Fala de uma aluna do 2º período do Curso de Letras)

Prof. - ham...

A4- tô falando de um texto que no semestre passado... minha turma recebeu na bibliografia de uma determinada matéria...o TEXto impoSSÍvel de LER...

Prof. - por quê?

⁵³ Para as transcrições, utilizo as normas do Projeto NURC/SP (CASTILHO; PRETI, 1987, p. 9), conforme a seguir: (i) incompreensão de palavras ou segmentos: () ; (ii) truncamento: / ; (iii) entoação enfática: maiúsculas; (iv) alongamento de vogal: :: ou ::::; (v) qualquer pausa: ... ; interrogação: ?; (vi) voz imposta, para citações literais ou leitura de textos, recapitulação de palavras do interlocutor etc.: “ ”; (vii) indicação de trecho omitido: /.../ ou [...].

A3- parecia uma colcha de reTA::lho ...enFIM... o auTOR praticaMENte não dizia NAda... o texto era um monte de citaÇÃO:: e o que ele falou diferente da citaÇA::O era umas três páginas...acho que com uns dois parágrafos ele resolvia o problema... eu fiquei aSSIM muito impressioNAda ((tom de crítica))

A4- não concordo com o uso excessivo de citação não... (Fala de um aluno do 2º período também).

Embora anteriormente à produção, pelos alunos, do gênero *comentário crítico* (parte 2 da Oficina 2), eu tivesse conduzido as discussões de modo a estabelecer uma contraposição/confrontação entre a noção de citação apresentada no excerto do texto 1 *Orientações para elaboração de trabalhos técnicos-científicos* e a presente no excerto do texto 2 de Compagnon (1996), que, conforme antecipado, servia de mote para uma discussão sobre a citação, a partir de uma orientação discursiva/dialógica, os textos produzidos pela turma, revelaram, de modo geral, que os alunos não foram capazes de construir um olhar crítico acerca da concepção de citação estreitamente ligada a uma visão normalizadora, neste momento inicial (o que evidentemente não é visto com surpresa). Em outras palavras, a grande maioria deles não conseguiu interrogar/problematizar as justificativas (citação indireta com plágio e sem plágio) presentes no quadro anteriormente apresentado.

Como a dimensão da construção autoral na escrita dos alunos participantes da pesquisa é também aspecto de fundamental importância na composição da análise da sua participação na Oficina em tela, apresento na sequência alguns dados extraídos dos *comentários críticos* produzidos pelos alunos, que refletem, em alguma medida, o modo como a posição autoral (especialmente no que diz respeito à postura crítica) desenhou-se nesses primeiros textos.

Assim, para o refinamento do dado anteriormente destacado (que a maioria dos alunos não foi capaz de problematizar a noção de plágio apresentada no quadro extraído do Manual-PUC Minas), tomo como categoria de análise *a posição exotópica*, vista como princípio para a assunção da posição autoral, assumindo, junto com Bakhtin, que o autor deve “entrar em empatia com o outro, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, e, depois de retornado a seu lugar, completar o excedente de visão que desse seu lugar se descortina fora dele, a partir de uma visão própria” (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Sob essa orientação, *a posição exotópica* é ora concebida como uma categoria nodular de análise dos textos produzidos no contexto da Oficina em discussão, considerada a hipótese de que ela me permite flagrar o excedente de visão dos alunos, materializado no modo como constroem um olhar crítico sobre o objeto.

Embora os trabalhos estivessem iniciando, havia a expectativa de que os alunos demonstrassem, após todas as discussões durante a Oficina, a capacidade de construir reflexões que espelhassem a emergência de uma consciência da existência de valores outros que

envolvem o diálogo com outras vozes e que concorrem para a construção da autoria na escrita acadêmica, para além daqueles apresentados nas *Orientações de trabalhos técnico-científicos*.

Tendo presente essa perspectiva, observe-se o Quadro 2, que apresenta sumariamente informações gerais sobre a *posição exotópica* dos alunos, manifestada na produção do gênero (*comentário crítico*), aqui concebida em estreita relação com a assunção da posição autoral.

Quadro 2 (Oficina 2) – Nuances da manifestação da posição exotópica na produção do gênero comentário crítico

Excedente de visão	Excedente de visão	Excedente de visão	Excedente de visão legitimado com olhar transgrediente
O aluno não foi capaz de compreender a ideia de outrem e tampouco de interrogá-la/problematizá-la.	O aluno foi capaz de compreender parcialmente a ideia de outrem e de problematizar de forma superficial parte dessa ideia, adotando uma perspectiva normalizadora .	O aluno foi capaz de compreender a ideia de outrem e de se posicionar problematizando-a, mas adota uma perspectiva normalizadora .	O aluno foi capaz de compreender a ideia de outrem, problematizá-la, adotando uma perspectiva discursiva de modo a transportá-la para outro plano de valores axiológicos.
Número de textos	Número de textos	Número de textos	Número de textos
02	03	03	02
Total de alunos participantes: 15 Total de textos analisados: 10 Alunos que trabalharam em dupla: 10 Alunos que fizeram a atividade individualmente: 5			

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com bases nos dados da Oficina 2.

Como já discutido ao longo desta tese, os gêneros discursivos reivindicam diferentes formas de autoria. No caso em questão da produção do *comentário crítico*, os alunos deveriam adotar uma postura de análise crítica das ideias defendidas no quadro/texto apreciado, devendo, a partir dessa análise, que implica uma *compreensão responsiva* ativa sobre a ideia do outro e sobre a perspectiva por ele adotada, construir reflexões (realizar o acabamento) acerca do objeto de discussão, alimentadas por novos valores axiológicos (sustentados por uma perspectiva discursiva).

Os dados em tela revelaram que, de um total de 10 textos analisados, apenas 2 *apresentaram excedente de visão legitimado por um olhar transgrediente* (assim considerado em comparação com as características dos demais), ou seja, um olhar que espelha, além da compreensão responsiva ativa do objeto analisado, uma postura crítica (de problematização)

em relação a este (movimento exotópico), materializada numa perspectiva que vai de encontro a abordada no quadro analisado, como previa a proposta.

Considerando os dados que revelaram maior proximidade em relação ao alcance da proposta de produção, tomo inicialmente como lugar privilegiado de observação para a análise mais detalhada, um exemplo de texto cujo *excedente de visão* assim se caracteriza: *o aluno foi capaz de compreender a ideia de outrem e de se posicionar problematizando-a, mas adota uma perspectiva normalizadora defendida pelo autor.*

Antes, faz-se necessário esclarecer que os textos assim agrupados, conforme informações constantes no quadro anteriormente apresentado, são os que demonstraram que, em certa medida, houve uma compreensão, por parte dos estudantes, de pontos incongruentes ou sensíveis a uma problematização em relação às justificativas apresentadas no quadro/texto analisado (como demandava a proposta). Mas, por outro lado, evidenciaram, também, que os alunos, ao assumirem a posição de autor de um comentário crítico, não foram capazes de problematizar a concepção de citação defendida pelo autor com os quais dialogavam, realizando apenas uma análise pontual de determinadas inconsistências e não a construção de reflexões matizadas por valores axiológicos outros, a partir de um excedente de visão orientado por uma perspectiva discursiva/dialógica, como demandava a proposta.

Para o refinamento da análise do dado mencionado, apresento um exemplo de texto resultante da Oficina 2, produzido pela aluna nomeada de aluna A, do 2º período. Leia-se:

Figura 3⁵⁴- Texto 1

No contexto da escrita acadêmica se preza muito pela autoria, ou seja, pela identificação de quem idealizou ou difundiu uma primeira ideia. Devido a isto, um assunto que ronda muito o meio acadêmico é a noção de plágio. O que de fato seria plágio? Tentando responder essa pergunta, um quadro de “Orientações para elaboração de trabalhos técnico-científicos” PUC Minas (2016) foi analisado, buscando problematizar a noção de plágio abordada por ele.

De acordo com a interpretação do manual de orientações para trabalhos acadêmicos técnico-científicos PUC Minas, a citação indireta está relacionada à compreensão das ideias do texto original, e deve ser escrita pelo autor com suas próprias palavras, pois a reprodução literal de trechos/e ou palavras do texto original pode caracterizar a sua escrita como plágio. Ainda, o quadro em questão considera como plágio, a citação indireta que mantém a estrutura do texto original.

De fato, se olharmos a perspectiva proposta pelo quadro, o trecho apontado como “Citação indireta com plágio” justifica-se, pois o autor apenas troca a ordem das palavras e faz uso de trechos literais do texto original como, “a pesquisa exige”, “ações desenvolvidas”, “formulação do problema, “construção de hipóteses”. **Porém, é difícil afirmar que este autor esteja plagiando as ideias do autor do texto original, pois logo no início de sua escrita, ele faz referência a Gil (2007), deixando claro que a ideia não é sua.**

Partindo para a compreensão entre trechos, um apontado como plágio, e ou outro apontado como “citação indireta correta (sem plágio)”, verifica-se que a justificativa dada para diferenciar a citação sem plágio não se sustenta, pois ao dizer que o autor conservou apenas palavras essenciais

⁵⁴ Os grifos são para destacar partes importantes que orientam a análise.

e usou sinônimos para outras, o quadro ignora a reprodução literal do trecho “a formulação do problema”. Além disso, a estrutura da sentença apresenta invariabilidade; inicia-se sobre o processo de desenvolvimento de uma pesquisa; reproduz sobre o planejamento e finaliza com a formulação do problema, apenas deixando de lado os acréscimos do texto original. **Posto isso, cabe-nos então indagar se, de acordo com a perspectiva proposta pelo quadro, não seria também essa citação um plágio?**

Em síntese, ambos os trechos apontados pelo quadro apresentam a reprodução de trechos literais e invariabilidade da estrutura do texto, no entanto, ambos também trazem o nome do autor Gil (2007), como premissa da reformulação de suas citações. Feitas tais considerações, pode-se dizer que a noção de plágio trazida pelo quadro de orientações para trabalhos técnicos - científicos PUC Minas precisa ser discutida, juntamente com toda a noção formalista no qual o plágio não se sustenta pela força dos argumentos.

Fonte: texto produzido no contexto da Oficina 2 pela aluna A do 2º período do Curso de Letras.

A concepção de autoria vinculada à de plágio, tal qual aquela preceituada no quadro/texto extraído do Manual analisado pelos alunos, notoriamente aparece no discurso da aluna, como pode ser verificado no enunciado *“No contexto da escrita acadêmica se preza muito pela autoria, ou seja, pela identificação de quem idealizou ou difundiu uma primeira ideia”*. Esse enunciado, portanto, guarda uma concepção de autoria vinculada à ideia de propriedade intelectual marcadamente presente em *“[...] quem idealizou e difundiu uma primeira ideia”*.

É preciso dizer que, ao longo do texto, essa concepção não chega a ser problematizada ou abandonada pela estudante (o que poderia ser visto como uma posição exotópica em relação ao quadro por ela analisado, revelando que a consciência da estudante, nos termos bakhtinianos, não coincidia com a do autor).

Admitindo-se que a exotopia é esse penetrar na visão do outro (compreendê-la) e, depois, o retorno ao lugar de origem, para dele construir uma visão singular, é necessário dizer também que a aluna, de certo modo, realiza esse movimento, quando, por exemplo, faz uma reformulação da noção de citação indireta. *“De acordo com a interpretação do manual de orientações para trabalhos técnico-científicos PUC Minas, a citação indireta está relacionada à compreensão das ideias do texto original e deve ser escrita pelo autor com suas próprias palavras”[...]*.

Com a reformulação, ela demonstra um gesto de interpretação das ideias analisadas, inclusive, suas escolhas lexicais (“próprias palavras”, “compreensão”) não aparecem no Quadro em discussão, sendo, portanto, escolhas suas, singularizadas pela sua voz autoral. Tem-se aí, pois, uma atitude que tem a ver com o acabamento instituído na relação eu e o outro, em contiguidade com a posição exotópica.

Há que reconhecer, ainda, seu esforço em interrogar as justificativas de “citação indireta com plágio” e “citação indireta correta”. Para isso, a aluna apoia-se, por exemplo, no argumento

de que, se há menção às fontes, a afirmação da existência de plágio pode ser colocada sob suspeitada ou interrogação – posição de problematização inscrita na expressão avaliativa “*é difícil afirmar*” presente no enunciado: “*Porém, é difícil afirmar que este autor esteja plagiando as ideias do autor do texto original, pois logo no início de sua escrita, ele faz referência a Gil (2007), deixando claro que a ideia não é sua*”.

Admitindo-se que nossas escolhas estão intrinsecamente ligadas, amalgamadas ao nosso olhar apreciativo, valorativo, note-se que a aluna não consegue se desvencilhar de uma orientação prescritiva ao ponto de interrogar a justificativa de “citação indireta correta”, por exemplo, comentando que o ato de citar guarda valores que concorrem para a construção autoral, os quais transcendem a mera indicação das fontes.

Assim, ainda que seja possível notar um grau de criticidade no posicionamento adotado, o lugar de fala da aluna continua sendo semelhante ao do autor discutido, pois ela constrói uma relação com o conteúdo temático de seu texto, enformando-o aos moldes da visão e dos valores comumente cristalizados de citação, a julgar pela expressão “[...] *ele faz referência a Gil (2007), deixando claro que a ideia não é sua*”. Ou seja, o discurso entoado é este: é preciso citar a fonte para evitar o plágio.

Ainda sobre o que se diz e que aqui baliza a hipótese de que há um excedente de visão que não se distancia de uma perspectiva normativa, vale a pena retomar o excerto “[...] *verifica-se que a justificativa dada para diferenciar a citação sem plágio não se sustenta, pois ao dizer que o autor conservou apenas palavras essenciais e usou sinônimos para outras, o quadro ignora a reprodução literal do trecho “a formulação do problema [...]”. Posto isso, cabe-nos então indagar se, de acordo com a perspectiva proposta pelo quadro, não seria também essa citação um plágio*”.

A aluna perspicazmente percebe uma incoerência nos critérios de definição adotados no Quadro, por ela analisado (é a postura analítica se concretizando), pois o autor considerou como um dos critérios para afirmar que a citação era indireta com plágio, a reprodução de trechos literais e, no entanto, esse critério não valeu para a segunda justificativa, cujo exemplo correspondente também continha a reprodução literal de uma expressão (“a formulação do problema”). Não se pode negar, assim, que se tem aí uma postura de análise crítica sobre os critérios adotados pelo autor para a definição da noção de plágio. “[...] *Posto isso, cabe-nos então indagar se, de acordo com a perspectiva proposta pelo quadro, não seria também essa citação um plágio?*”.

A posição é de refutação/contestação, como se nota no dizer “*cabe-nos então indagar*”, entretanto, a estudante não chega a acrescer a análise, direcionando a discussão para o viés discursivo-dialógico (pois seu olhar funde-se com o do autor discutido). Toda a sua argumentação se assenta numa perspectiva prescritiva, a julgar pela sua escolha/decisão em retomar, na conclusão do texto, a defesa de que “[...] *ambos os trechos apontados pelo quadro apresentam a reprodução de trechos literais e invariabilidade na estrutura do texto, no entanto, ambos trazem o nome do autor Gil (2007) como premissa da reformulação de suas citações*”.

Além disso, percebe-se que a aluna parece não se distanciar (movimento exotópico), ou pelo menos, se distanciar o bastante, do próprio texto, o que lhe permitiria avaliar que ela não chega, de fato, a alcançar a orientação da proposta: “*Feitas tais considerações, pode-se dizer que a noção de plágio trazida pelo quadro de orientações para trabalhos técnicos-científicos PUC Minas precisa ser discutida, juntamente com toda a noção formalista no qual o plágio não se sustenta pela força dos argumentos*”. Seus dizeres, no enunciado precedente, inclusive orientados por um discurso deontico (“*precisa ser discutida*”), desvela a sua crença de que a perspectiva prescritiva foi por ela confrontada ao longo do texto, quando, como já demonstrado, isso não ocorre.

Assim, pode-se dizer que houve de sua parte um movimento exotópico, considerando-se que o seu olhar se funde com o do autor do quadro, à medida que se tem a compreensão de sua perspectiva, mas sem dele se distanciar o suficiente a ponto de instituir um olhar singularizado, um excedente de visão transgrediente ao dele, com valores apreciativos outros.

Diferentemente, ocorre no segundo exemplo, que nos permite enxergar uma nuance de movimento exotópico distinto do primeiro. Trata-se de um texto produzido pelo aluno B do 9º período do curso de Letras, no qual ele demonstra “**um excedente de visão legitimado por um olhar transgrediente**” sobre o texto analisado. Observe-se:

Figura 4 - Texto 2

A citação é um recurso que permeia a maior parte das produções textuais acadêmicas, assim como os atos de copiar e colar. **Sendo assim, necessita de uma ampla discussão no processo de formação acadêmica. Tendo em vista que durante todo o referido processo estamos expostos às mais diversas leituras e produções textuais, e que por diversas vezes nos “apossamos” do discurso de outrem para corroborarmos nossas afirmações e pontos de vista; ou refutarmos uma ideia.** Em relação ao quadro em análise, (Orientações para elaboração de trabalhos técnicos - científicos. PUC Minas. 2016), que aborda questões sobre citação direta, indireta e plágio, surgem questionamentos como:

- 1) De que maneira devemos utilizar a ideia de outros autores sem incorrer em um ato de plágio?
- 2) Apenas mudar a estrutura original de um texto e substituir alguns termos por sinônimos é o suficiente para que não se caracterize um plágio?

3) Utilizar a voz passiva e reduzir um texto de algum autor a um pequeno período também não é plágio? Usar palavras e um modo próprio de estruturar o texto, mas conservando a ideia de outra pessoa evita o plágio? Enfim, todos estes questionamentos devem ser feitos e devemos refletir amplamente sobre eles ao produzirmos um texto.

Outro fator relevante a ser destacado é a necessidade de se observar a quantidade e de que maneira fazemos citações de outros autores. Ao escrevermos, este processo deve visar a produção de conhecimento a partir de argumentações críticas e investigativas, além da exposição de opiniões próprias, e não meramente fazermos um apanhado de recortes textuais, o que configuraria nosso texto como uma “colcha de retalhos” desprovida de relevância, uma vez que, se assim configurado, não haveria acréscimo de ideias no texto.

Portanto, conclui-se que entre as funções das citações em um texto estão entre outras coisas, o ato de refutar uma ideia ou concordar e propor um avanço a ela, assim como utilizá-la para endossar o ponto de vista de quem estiver escrevendo, a partir da utilização do discurso de outros autores, o que configura um jogo interdiscursivo. Todavia, é necessário reiterar que não é suficiente utilizar somente recortes textuais sem acrescentar nenhuma ideia própria ao texto. É necessário se posicionar em relação ao que estiver sendo discutido e acrescentar novos tópicos à discussão e proporcionar algum avanço ao conhecimento já instituído, o que imprime um caráter autoral ao texto que está sendo escrito e faz com que ele não seja um mero apanhado de ideias de terceiros que possa incorrer em um ato de plágio.

Fonte: texto produzido no contexto da Oficina 2 pelo aluno B do 9º período do Curso de Letras.

Embora o aluno não tenha apontado, de forma objetiva, as inconsistências das justificativas presentes no quadro (objeto de discussão), a problematização que ele se esforça em fazer aparece enlaçada aos questionamentos enumerados em seu texto. “[] *Apenas mudar a estrutura original de um texto e substituir alguns termos por sinônimos é o suficiente para que não se caracterize um plágio?*”.

Mas interessa pôr em pauta aqui os valores atribuídos, pelo estudante, ao uso da citação, os quais emergem de um discurso que se distancia da perspectiva revozeada no Manual e no texto do exemplo anteriormente examinado, trazendo ressonâncias mais próximas das discussões empreendidas em sala durante a Oficina e, portanto, da proposta de produção.

Ainda que se reconheça, no texto 2, um movimento circular das ideias, isto é, o aluno repete o argumento “[...] *é necessário reiterar que não é suficiente utilizar somente recortes textuais sem acrescentar nenhuma ideia própria ao texto*”, seu texto demonstra avanços em relação ao primeiro, haja vista que o excedente de visão, legitimado por um olhar transgrediente sobre o objeto analisado, permite-lhe conduzir a análise crítica para outro plano de valores axiológicos, ao valorar as funções da citação (“[...] *entre as funções das citações em um texto estão entre outras coisas, o ato de refutar uma ideia ou concordar e propor um avanço a ela*”); ao considerar que o processo de construção autoral (é marcado por um jogo interdiscursivo) etc., demonstrando, assim, certa consciência acerca de valores intrincados ao uso da citação na escrita acadêmica não considerados na perspectiva prescritiva analisada.

Além disso, já na introdução do comentário crítico, vemos que a perspectiva assumida para tratar da noção de autoria se difere da do primeiro exemplo. “[...] *durante todo o referido processo estamos expostos às mais diversas leituras e produções textuais, e que por diversas vezes nos ‘apossamos’ do discurso de outrem para corroborarmos nossas afirmações e pontos de vista; ou refutarmos uma ideia*”. Trata-se de um olhar crítico, evidenciando uma responsividade (contrapalavra) à perspectiva analisada.

Note-se que o aluno assume uma visada dialógica para discutir a noção, marcando mais fortemente seu posicionamento na escolha lexical do verbo “apossamos” (aspeado) – o que vem reforçar, por seu valor semântico (apoderar, tomar posse), a confrontação da perspectiva da autoria como propriedade intelectual comumente vinculada à noção de plágio.

O comentário crítico é, portanto, tecido com base em uma posição axiológica que assume uma perspectiva discursiva/dialógica, revelando, em certa medida, uma responsividade ativa em relação à proposta e às restrições do gênero (que demandava tal posição). Em outras palavras, o estudante assume o que estou nomeando de uma posição exotópica na análise do Quadro, por meio de um excedente de visão (transgrediente), que lhe permitiu assumir, no texto, uma posição autoral marcadamente de análise crítica, considerado o nível de “novidade/originalidade” da reflexão por ele construída.

Relativamente ao fato de a grande maioria dos alunos deixar entrever que não foi capaz de se distanciar e olhar criticamente para o Quadro proposto para a análise, conforme evidenciam as informações do Quadro 2, cabe assinalar que esse dado não foi visto com alarmante surpresa, pois é preciso considerar que a atividade exigia o abandono ou a recusa de certas crenças sobre o uso da citação comumente cristalizadas na sociedade e no meio acadêmico (deslocamento marcado pela tensão entre os saberes já apreendidos e os reconstruídos).

Nessa direção, não poderia deixar de mencionar um dado que se reflete em ambos os textos analisados (da aluna A e do aluno B). Reporto-me à experiência com as práticas de escrita acadêmica de ambos os alunos (a aluna cursa o 2º período e o aluno o 9º), que, sem dúvida, espelha o modo como interagem com a proposta, dialogam com os saberes do campo e, conseqüentemente, assumem suas posições exotópicas para a análise dos textos. Sobre o que se diz em relação ao diálogo/interação com os saberes do campo, como aspecto importante na construção autoral (da posição crítico-reflexiva), destaco o repertório lexical usado pelo aluno B (“discurso de outrem”, “jogo interdiscursivo”, “posicionar”, “caráter autoral”), o qual, inclusive, reforça a perspectiva discursiva de autoria e fundamenta seu olhar exotópico (crítico)

sobre o Quadro analisado/problematizado (que se sustenta sob o pilar de uma visão prescritiva de citação e de autoria).

Assim, a atividade foi planejada visando-se a desconstruir, ou pelo menos abalar, já de início, certas representações sobre a relação comumente adotada entre citação *versus* plágio, na escrita acadêmica, de modo a contribuir para a reflexão e o reconhecimento de diferentes valores que permeiam o discurso acadêmico-científico no que toca à temática do diálogo com a palavra de outrem e à construção da posição autoral. O comentário crítico foi a via escolhida, por se caracterizar como um gênero que exige uma forma de autoria ancorada em uma postura analítica, crítica e reflexiva.

4.3.2 Cena 2 - Oficina 5

Seguindo com a discussão, apresento de forma articulada à Oficina anterior, uma cena da Oficina 5⁵⁵ (*Desconstruindo mitos e construindo reflexões em torno do uso da citação na escrita acadêmica*). Essa Oficina demandava dos alunos uma posição reflexiva sobre a apropriação e o diálogo com o discurso de outrem na escrita do texto acadêmico e sua relação com a posição autoral, devendo eles assumirem, na escrita do gênero *comentário analítico*, um outro lugar diferente do da Oficina 2, isto é, os alunos deveriam se posicionar como professores, para, a partir desse lugar discursivo (de um saber autorizado), apreciar/avaliar o texto de um suposto aluno, de modo a orientá-lo para o aprimoramento em relação ao gerenciamento de vozes, tendo em conta a construção da imagem de autor e adotando, para isso, uma orientação discursiva/diálogica.

É importante dizer que vejo, em certa medida, um ponto de contato entre essa proposta, e o que advoga Hyland (2002), para quem, ao adotar as práticas e discursos de uma comunidade, chegamos, com o tempo, a adotar suas perspectivas e interpretações, assumindo uma identidade como membro da comunidade. Daí também a importância da proposta em termos de *formação para a escrita e pela escrita*.

Cumpra ainda esclarecer que essa Oficina foi planejada em resposta a algumas das crenças flagradas no discurso dos alunos sobre o uso da citação, emergentes nas Oficinas anteriores. Remeto o leitor, por exemplo, ao título da seção “*Eu não entendo muito sobre o*

⁵⁵ Vale a pena lembrar que essa Oficina tinha os seguintes objetivos: (i) problematizar algumas representações socialmente construídas sobre o uso da citação na escrita acadêmica; (ii) promover a reflexão sobre o que o modo de citar revela daquele que cita; (iii) incentivar a reflexão sobre as injunções intrínsecas à construção de uma posição autoral na escrita tendo em vista a apropriação/diálogo com a palavra de outrem.

limite de citar ou não citar, quando citar, como não citar?”, que, em realidade, traz um questionamento angustiado de uma aluna do 1º período, feito durante a Oficina 2.

Além disso, a Oficina 5 me permitiu avaliar como as discussões suscitadas na turma, em torno do diálogo com a palavra de outrem, sob o matiz de uma perspectiva discursiva/dialógica, haviam sido apropriadas/significadas pelos alunos, já que, ao assumirem a suposta posição de professores, eles deveriam também assumir o discurso autorizado, isto é, aquele que detém o conhecimento sobre a temática abordada.

A partir dessa posição, imaginei ser possível dimensionar como se deu a interação com os saberes mediados até então, relativamente, à temática abordada, postura essa coerente com a perspectiva da pesquisa-ação que requer a análise e a (re)avaliação constantes das ações desenvolvidas.

Vejam os alunos da referida Oficina, em que, no primeiro momento, os alunos foram estimulados a refletirem sobre o que *o modo de citar dizia daquele que citava nos textos-base*⁵⁶ 1 e 2. A ideia também era desmitificar a crença de que citações longas devem ser sempre evitadas, iluminando, por outro lado, que existem valores mais importantes que merecem ser dimensionados, quando se pensa a citação, por exemplo, que o modo como se cita é que efetivamente irá dizer sobre a imagem de um autor e não necessariamente se este opta por uma citação longa ou curta.

Devo lembrar que o texto 1 configurava-se como uma citação longa, feita por Sírío Possenti, a qual ocupava quase uma página de seu livro (daí a sua escolha para a análise).

Possenti introduz, então, a citação com estas palavras: “*Os leitores terão que suportar duas longas citações, o que certamente não é pior do que suportar longas repetições e paráfrases. Começo lendo uma passagem de um autor fundamental, em especial porque é notoriamente não-linguista e porque alguns de seus conceitos foram em parte transmutados para funcionarem como discurso*”.

O texto 2, explorado num segundo momento da Oficina, foi apresentado a partir do extrato original de um artigo científico e a reformulação desse extrato feita numa Dissertação, como pode ser percebido:

⁵⁶ O leitor poderá recorrer à Oficina 5, apresentada no capítulo Metodológico desta tese, para rever esses textos.

Texto 2

<u>Texto original</u>	<u>Texto (extraído de Dissertação)</u>
<p>Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, o qual se marca por graves dificuldades de leitura e de escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico.</p> <p>Dado esse quadro, defendemos que a produção de resumos e de resenhas é um expediente de relevância para a formação inicial do professor, uma vez que, como mostra Matencio (2003: 01), "através desse tipo de atividade de <u>retextualização</u> [...] o estudante além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento que começa a atuar".</p> <p>ASSIS; Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da; PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. 2003. Disponível em: www4.pucminas.br/imagedb/mestrado.../PUA_ARQ_ARQUI20121016143656.pdf.</p>	<p>[...]</p> <p>Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, marcado por grandes dificuldades de leitura e de escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico (ASSIS; MATA; PERINI-SANTOS, 2003).</p> <p>Devido a essa constatação, alegamos que o trabalho com o resumo, especificamente, o Resumo Acadêmico, é de grande relevância para a formação docente, uma vez que, "através desse tipo de atividade de <u>retextualização</u>, o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento em que começa a atuar" (MATENCIO, 2003, p. 1).</p> <p>BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial. Dissertação. 161 p. Maringá, PR. 2011. Disponível em: http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/dissertacoes/Dissertac...%5B1%5D.pdf</p>

Vejamos o que disseram os alunos quando pergunto sobre a imagem dos autores refletida nos textos 1 e 2:

Prof^{ra}. - que imagem vocês constroem desse sujeito que está aqui citando? desse autor? (referindo-se ao texto de Possenti)

A1- no texto 1 o autor parece que... o autor conhece os movimentos enunciativos que ele tá fazendo...ele sabe o que ele tá fazendo com a citação do outro...tem consciência disso...

Prof^{ra}. - hummm...

A1 - parece que é um cara experiente na área... porque ele já introduz falando OLHA... sei que LONGas citações são ... só que incomodam ((reportando-se à fala do autor)) se faz necessária no caso né?

A2- é uma estratégia dele NÉ?...

A1- e o TEXto DOIS... a pessoa se apropriou sem dar as devidas... os créditos fica parecendo que é uma conclusão da própria pessoa sobre tudo aquilo do outro que ela colocou.

A3- O texto 1 que...pelo contrário eu discordo dela ... eu acho que ele não tem experiência para citar NÃO

Prof^{ra}.- o TEXto 1? baseado EM QUÊ você tá falando isso? ((tom de surpresa)).

A3- tipo assim...é lógico que ele citou mas...de certa forma eu acho que ele não se posicionou sobre o assunto e deu total mérito ao autor citado ...eu não vi uma argumentação não

A4- olha... primeiramente tem que situar em que contexto tá sendo escritos estes textos aqui NÉ? e esse primeiro TEXto aqui dá pra perceber que é um pedaço de um outro trabalho por isso ele começa falando que o leitor deverá suportar DUas LONGas citações...

Prof^{ra}.- hum...

A4- então ...ninguém cita desse tamanho...é uma coisa assim difícil de ver ela a não ser para uma coisa específica...então é essa a estratégia específica que ele tá usando ...principal - eu grifei uma parte aqui que ele coloca "porque é notoriamente

não linguista que os seus conceitos" ((citando um trecho do excerto usado na Oficina))... ((inaudível)) Foucault NÃO É linGUISta entenDEU? ele é sociÓlogo...é um negócio totalmente diferente aqui ...ele traz SIM esse crédito e principalmente ele contextualiza o discurso de alguém que nem é da área pra dentro da...do...da ideia que ele deFENde...já em segunda instância aqui nesse segundo TEXto...você falou aí que o texto não termina no PONto no final mas aqui OH nesse inÍcio aqui parece que é um extrato de TEXto extraído de uma dissertaÇÃO...ou seja um peDAço eu poderia afirmar com cem por cento de cerTEza que essa autora aqui né... a R. M

é FRaCa como me pareceu porque depois desse ponto aqui de 2003 ((indicando a referência presente no excerto)) depois de citar os nossos profeSSOres, ela...eu acho que foi a F que faLOU ela ((inaudível)) parece que a:: ...ela se apropria da ideia ...que foi uma conclusão dela e no final ela ela faz a referência aqui mais de uma forma muito desconexa... enTÃO o que faz eu entender dessa auTOra que ela foi para essa dissertação um pouco despreparada / talvez seja a primeira versão dela né?

Fonte: excertos extraídos do registro em áudio referentes à Oficina 5.

A partir das interações em exame, não é difícil perceber a ressonância na fala de **A4** (2º período) de uma representação que reacentua a “interdição” em relação ao uso de citações muito longas na escrita acadêmica, a exemplo do que ele menciona em: “*enTÃO ...ninguém cita desse tamanho...é uma coisa aSSIM difícil de ver*”. Por outro lado, guardada tal observação, há de se ter em conta que ele faz um movimento de reflexão interessante ao justificar que Possenti introduz a citação da forma que fez, porque ele precisava dar crédito ao autor que ele cita, já que este não é da área de conhecimento, como aparece em “*Foucault NÃO É linGUISta entendeu? ele é sociÓlogo⁵⁷...é um negócio totalmente diferente aqui ...ele traz SIM esse crédito e principalmente ele contextualiza o discurso de alguém que nem é da área pra dentro da...do...da ideia que ele defende*”.

Outra posição igualmente interessante é a de **A1** (4º período), que faz um comentário bastante pertinente sobre a imagem do autor (visto como um autor experiente), associando essa imagem ao fato de que Possenti, certamente, apresenta uma contrapalavra à conhecida e cristalizada representação no meio acadêmico de que não se deve fazer citações muito longas. Noutros termos, **A1** demonstra ter percebido que o autor tem conhecimento de que há certa interdição no meio acadêmico em relação ao uso de citações longas, como se pode depreender do enunciado, em que a aluna perspicazmente ressalta “*parece que é um cara experiente na área... porque ele já introduz falando Olha... sei que LONGas citações são ... só que incomodam ((reportando-se à fala do autor)) se faz necessária no caso né?*”; e ainda em “*o autor conhece os movimentos enunciativos que ele tá fazendo...ele sabe o que ele tá fazendo com a citação do outro...tem consciência disso..*”.

⁵⁷ Em realidade, o aluno se confunde, pois, como sabemos, Foucault é filósofo. De toda forma, isso não tira os méritos da reflexão que ele faz.

A posição de **A3** (2º período), diferentemente da dos demais, é que Possenti não parece ser um autor experiente. *“O texto 1 que...pelo contrário eu discordo DEla ... eu acho que ele não tem experiência para citar NÃO”*.

Essa visão se justificaria, segundo **A3**, porque *“de certa forma eu acho que ele não se posicionou sobre o assunto e deu total mérito ao autor citado ...eu não vi uma argumentação não”*).

Interessante notar, na fala em exame, pelo menos dois dados. O primeiro é que, se de um lado, ela denuncia o desconhecimento de determinados valores que envolvem o ato de citar e que regulam o próprio fazer científico (por exemplo, justificar determinadas escolhas, realizar a escolha de fontes validadas em um dado campo de conhecimento, preservação de face em relação aos pares com os quais se dialoga etc.), de outro lado, também é importante considerar que **A3** faz uma significativa observação quando menciona que *“o autor não se posicionou sobre o assunto e deu total mérito ao autor citado”*. Leia-se: na visão do aluno, citar exige um posicionamento/implicação em relação ao discurso citado. De fato, há que se registrar que a sua avaliação não é de todo inadequada, pois Possenti não chega a comentar ou retomar a citação para um diálogo mais explícito, embora não se possa negar que o modo como ele apresenta a citação, sem dúvida, lhe atribui um estatuto diferenciado de autor (ele conhece tanto as coerções do discurso acadêmico-científico como a validade da citação escolhida para o contexto que a enquadra. Afinal, Possenti se lança a fazer uma citação exageradamente longa de Foucault, autor referendado no domínio disciplinar).

Não poderia deixar de mencionar que nenhum aluno da turma se atentou para referência do texto 1. Quero com isso dizer que os alunos certamente desconheciam o autor Sírio Possenti, do contrário, provavelmente, teriam chamado a atenção para o fato de que se tratava de um linguista renomado. Essa observação levou-me a mencionar, após ouvir a opinião dos alunos, que se tratava de um autor importante e a ressaltar que a leitura de um texto não pode ser dissociada de sua fonte.

De toda forma, para somar-se à cena em tela, apresento o Quadro 3, que descreve novos valores atribuídos, pelos alunos, à ação de dialogar com o discurso de outrem, os quais se distanciam notoriamente dos valores flagrados nos dados referentes à Oficina 2 (que apontavam para uma visão mais normalizadora em relação ao assunto). Com o referido Quadro, portanto, ensejo mostrar que houve uma responsividade ativa da turma em relação às discussões e reflexões levantadas sobre a temática, o que sinaliza, a meu ver, um reposicionamento dos alunos ou a apropriação da concepção de citação, numa perspectiva discursiva/diálogica.

Antes de passarmos ao Quadro, cumpre esclarecer que, na segunda parte da Oficina 5, os alunos deveriam produzir, como já antecipado, um *comentário analítico* sobre o texto 2 (*excerto de artigo científico reformulado na Dissertação* apresentado anteriormente), devendo adotar a posição de professor (avaliador) que orienta uma suposta aluna em relação ao aprimoramento de seu texto, que apresentava problemas quanto ao gerenciamento de vozes. Veja-se a proposta:

Imagine que você seja professor (a) e que leu/analizou o texto 2 (extraído de Dissertação) de sua aluna. Que orientações você daria a ela, visando ao aprimoramento do texto, sobretudo da ação de dialogar com o discurso citado? Redija um *comentário analítico* sobre o texto 2, posicionando-se como um (a) professor (a) que qualifica/analisa o texto de sua aluna e que a estimula a assumir uma voz autoral diante da palavra de outrem, segundo as injunções que presidem o modo de dizer do discurso acadêmico-científico, numa perspectiva discursiva.

Os dados descritos no Quadro, portanto, foram extraídos dos comentários produzidos, pelos alunos, resultantes da análise da versão reformulada (texto extraído da Dissertação).

Segue o Quadro mencionado, que, sumariamente, põe em relevo os valores axiológicos assumidos pela turma na execução da atividade:

Quadro 3- Assunção de posições axiológicas em relação à visão sobre o diálogo com o discurso de outrem na escrita acadêmica - Oficina 5

Valores atribuídos pelos alunos à ação de dialogar com o discurso de outrem, na produção do <i>comentário analítico</i> referente ao texto 2 da Oficina 5	Total de textos analisados: 12 Ocorrências
“É válido o uso da citação como ferramenta importante na construção de um texto acadêmico, mas, cabe ressaltar que este não deve ser empregado de maneira isolada/imparcial, ou seja, ao citar, faz-se necessário um movimento de articulação/diálogo com e entre o discurso do outro, revelando um posicionamento enunciativo, uma identidade”.	9
“É importante antecipar a citação – deixe claro para seu leitor que o que virá, posteriormente, será algo que poderá confirmar ou contrapor o seu argumento, por isso defenda com propriedade aquilo que você pensa”.	1
“Não se pode perder de vista que o modo como você cita e utiliza o discurso de terceiros diz muito sobre você enquanto autor”.	1
“Não se deve apresentar qualquer citação”.	1
“Considere que a citação sempre irá desempenhar algum papel na escrita acadêmica, seja de reforçar, dar autoridade, contrapor, expor, refutar, dentre outros”.	1
“Desenvolva seu texto argumentando o que levou a escolher estas citações e onde você quer chegar”.	1
“Percebe-se a utilização em demasia do discurso de outras pessoas em detrimento de sua própria voz”.	1
“Sugiro que você releia os textos citados e comece introduzindo uma visão geral sua sobre o assunto”.	1
A citação deve servir como aliada, para reafirmar o seu discurso e as constatações feitas através desse diálogo devem ser constatações próprias”.	1
“Como pesquisador(a) de uma dissertação de mestrado é preciso que você se posicione. Afinal, o sentido e o objetivo de uma pesquisa acadêmica é criar conhecimento e não apenas repeti-lo. Por meio de novas análises e/ou descobertas, o pesquisador deve agregar valor ao trabalho científico, relatando e opinando sobre o processo e os resultados de seu estudo e – quando necessário, comprovar ou dar maior credibilidade e clareza a algum ponto ou ainda para efeito de alguma comparação etc. – fazendo citações pertinentes”.	1
“Seria relevante você rever o modo como você introduz seu texto de maneira que seu leitor possa compreendê-lo melhor”.	1
“Seu texto não alcançou o objetivo desejado, uma vez que se apresenta totalmente como plágio. Você manteve a mesma estrutura do texto matriz, substituindo apenas algumas palavras ou expressões por outras sinônimas”.	1
“Peço que observe a segunda citação que, por ser uma citação de citação, se faz necessária a referência aos autores. Use a expressão latina <i>apud</i> ”.	1
“Somente usar sinônimos não é suficiente para demonstrar que concorda com o posicionamento”.	1

Fonte: Quadro elaborado com dados extraídos dos comentários analíticos produzidos no contexto da Oficina 5.

É forçoso notar, nos dados em tela, que, ao menos 9 dos textos analisados, de um total de 12, remetem à necessidade de um posicionamento enunciativo como aspecto indispensável no e para o gerenciamento de vozes, tendo em vista a construção de uma posição autoral. Pode-se dizer que esse dado, inclusive, espelha a existência de uma certa sobreposição em relação aos demais valores descritos no quadro em análise. Isso significa que os alunos demonstram consciência de que a autoria exige uma responsabilidade enunciativa, a julgar pelo enunciado: *“Percebe-se a utilização em demasia do discurso de outras pessoas em detrimento de sua própria voz”*.

Outro aspecto que interessa a essa análise, considerando-se que o objetivo da discussão é mostrar que houve uma mudança ou um reposicionamento dos alunos em relação aos valores atribuídos ao diálogo com a palavra de outrem, é que, se tomarmos como referência para uma comparação, os dados da Oficina 2, veremos que apenas 2 textos do Quadro acima (Oficina 5) tecem comentários sobre o diálogo com o discurso de outrem assentados numa perspectiva prescritiva (indo de encontro à proposta), enquanto que os dados da Oficina 2 apontaram que a grande maioria dos alunos não conseguiu se desvencilhar de uma visão prescritiva de citação na realização da atividade.

Frise-se, referentemente a esses 2 textos aos quais se alude, o comentário: *“Peço que observe a segunda citação que, por ser uma citação de citação, se faz necessária a referência aos autores. Use a expressão latina apud”*. Embora ele demonstre estar na contramão do que demandava a proposta, não se pode negar que o comentário é pertinente e revela que o aluno de fato fez uma análise refinada e consciente do texto, que efetivamente apresentava o problema apontado, assumindo o lugar de professor (que orienta o aluno).

Não poderia deixar de sublinhar, assim, que os valores que emergem dos comentários organizados no Quadro supracitado refletem muitas das discussões levantadas nas Oficinas, o que me autoriza a enxergar esses dados positivamente, pois, a meu ver, eles revelam que os alunos, neste momento, já (re)significaram nossas discussões, ou seja, ampliaram⁵⁸ seus saberes quanto à apropriação de valores que envolvem a escrita acadêmica.

A mudança anteriormente nuançada poderá ser compreendida de forma mais concreta a partir da análise do texto que se segue, o qual aqui é viés para aproximar os dados do Quadro apresentado dos textos dos alunos. Aliás, devo registrar que, de modo geral, a responsividade

⁵⁸ Obviamente, é preciso considerar, também, que a (re)construção dos saberes e modos de significar atribuídos ao diálogo com a palavra de outrem, flagrados na referida Oficina, podem estar relacionados, ainda, ao próprio processo de inserção dos alunos nas práticas discursivas de que participam, simultaneamente, nas diferentes disciplinas da universidade.

da turma em relação à proposta foi boa. Os textos revelaram que os alunos, na sua posição de autor, foram capazes de transitar exotopicamente pelo entrelugar de sujeito-autor e professor-avaliador, lançando mão de um discurso de autoridade.

Cabe esclarecer que o referido texto foi produzido pela mesma aluna A do 2º período, cujo *comentário crítico* foi analisado na discussão referente à Oficina 2. Neste texto, por sua vez, a aluna demonstra uma relação/interação diferente com os saberes sobre o diálogo com a palavra alheia na escrita acadêmica, reposicionando-se a esse respeito.

Minha análise se centraliza, neste momento, nos novos valores que são assumidos pela aluna na produção do *comentário analítico*. Recorro, para tanto, fundamentalmente, à categoria *posição axiológica* de abordagem bakhtiniana, ora assumida como uma categoria analítica que me permitirá rastrear pistas sobre o modo como a aluna assume a posição de professora (quais são seus comentários sobre o texto analisado, como o faz, qual a ordem de valoração que orienta suas intervenções no texto analisado etc.), sem perder de vista a posição exotópica que o entrelugar (sujeito-autor, professor) exigia. Creio que esse modo, obviamente, reflete a construção de sua voz autoral, tendo em vista as restrições do gênero e as da proposta demandada.

Antes de proceder à análise, apresento o texto:

Figura 5 - Texto 1

Atividade 1: desenvolvendo gestos de pensar, ler e escrever na escrita acadêmica

R, seu texto dialoga com as vozes de outros autores, porém senti um **apagamento da sua própria voz**. Como você se posiciona em relação ao discurso de outrem? Sugiro que você releia os textos citados e **comece introduzindo uma visão geral sua sobre o assunto**.

Após isso, **procure se posicionar, concordando ou discordando** com o que é defendido pelos autores e, em seguida, traga as citações para dialogar com a sua posição. **A citação deve servir como uma aliada**, para reafirmar o seu discurso, e as constatações feitas através desse diálogo devem ser constatações próprias. **Digo isso pelo fato de ter percebido uma certa apropriação da análise de outrem, quando você traz em seu texto a seguinte frase “Devido a essa constatação, alegamos que o trabalho com o resumo, especificamente, o resumo acadêmico, é de grande relevância para a formação docente”**. Isso me parece mais um ponto de concordância no seu diálogo com o dos autores citados, do que uma constatação feita por você. Tente trocar o verbo “alegamos” por outro que mostre sua posição frente a essa constatação. Também, peço que observe a segunda citação que, por ser uma citação de citação, se faz necessária a referência aos outros autores. Use a expressão latina “apud”.

Fonte: texto produzido pela aluna A do 2º período do curso de Letras da PUC Minas no contexto da Oficina 5.

Neste texto, a aluna assume a identidade enunciativa de professora, como requeria a proposta de produção, adotando, assim, uma atitude responsiva ativa em relação a esta. Essa identidade pode ser flagrada em sua voz, que analisa e problematiza o texto apreciado e dá

orientação para o seu aprimoramento: (“sugiro”); “A citação deve servir como aliada, para reafirmar o seu discurso e as constatações feitas através desse diálogo devem ser constatações próprias”, a partir de um tom professoral e de um discurso do qual emana um saber autorizado, manifestado além da posição sinalizada, pelo uso de alguns verbos imperativos a exemplo de: “releia”, “procure”, “comece”, “tente trocar”, “use” etc.

As orientações sugeridas no texto espelham uma *compreensão responsiva ativa* da aluna tanto em relação aos modos de dizer inerentes ao discurso acadêmico-científico, quanto aos valores e injunções implicados à apropriação e ao diálogo com a palavra de outrem na escrita acadêmica, os quais transcendem aquela visão prescritiva acentuada por ela mesma na produção do comentário crítico (Oficina 2).

Essa acepção pode ser aquilatada a partir da observância do enunciado “*R, seu texto dialoga com as vozes de outros autores, porém senti um apagamento da sua própria voz. Como você se posiciona em relação ao discurso de outrem? Sugiro que você releia os textos citados e comece introduzindo uma visão geral sua sobre o assunto*”. Dele emerge um ponto de vista em relação à *noção de diálogo com outras vozes*, qual seja: é preciso que um autor se implique/engaje no discurso de modo a demonstrar também uma posição frente a outras vozes. Esse dado nos reenvia à análise precedente sobre o Quadro 3, no qual esse valor se sobrepõe aos demais.

É importante se ter presente que, embora o excerto analisado pela aluna (Texto extraído de Dissertação anteriormente apresentado) apresentasse problemas na reformulação no que se refere ao plano do gerenciamento de vozes, haja vista que a autora faz uma apropriação indevida do discurso de outrem, eximindo-se em indicar inteiramente as suas fontes e legando à reformulação a mera repetição do que foi dito pelos autores reformulados, em seu *comentário analítico*, a aluna não associa esse problema à noção de plágio.

Nota-se, pelo contrário, um empenho de sua parte, em discuti-lo sob o viés da perspectiva discursiva, fortemente debatida ao longo das Oficinas, da qual prescinde um saber reconfigurado, sob a nuance de novos contornos axiológicos, como se pode depreender na passagem “*Digo isso pelo fato de ter percebido uma certa apropriação da análise de outrem, quando você traz em seu texto a seguinte frase “Devido a essa constatação, alegamos que o trabalho com o resumo, especificamente, o resumo acadêmico, é de grande relevância para a formação docente”. Isso me parece mais um ponto de concordância no seu diálogo com o dos autores citados, do que uma constatação feita por você. Tente trocar o verbo “alegamos” por outro que mostre sua posição frente a essa constatação.*

Observe-se, ainda, que ela realiza uma fina avaliação sobre um aspecto a ser revisado no texto apreciado, e não apenas indica o problema, mas apresenta um caminho para o redirecionamento do texto, ao sugerir a troca do verbo “alegamos” por outro que tenha a conotação de *uma avaliação*. É o seu olhar transgrediente sobre o texto analisado que vai modelando sua análise crítica.

Com essa atitude, a aluna revela não só uma consciência sobre os efeitos de sentido de uma e outra opção lexical, como também deixa entrever que, para ela, o posicionamento é aspecto fundamental para a construção de uma voz autoral no diálogo com outras vozes, a julgar, inclusive, pelo fato de que ela incita a suposta aluna a apresentar uma avaliação pessoal sobre o objeto de discussão, ou seja, a realizar efetivamente um movimento interpretativo do discurso com o qual dialoga, como se espera seja feito no caso de uma reformulação, do qual seja possível também se verificar um julgamento sobre o dito.

O excerto “[...] *Isso me parece mais um ponto de concordância no seu diálogo com o dos autores citados, do que uma constatação feita por você*” merece, ainda ser retomado. Destaque-se a modalização em “*Isso me parece*”, a qual desvela uma atitude cuidadosa da voz autoral, que escolhe deliberadamente não ser incisiva em sua avaliação para afirmar que a autora se apropriou da ideia de outrem sem lhe conceder os devidos créditos. Tem-se aí uma marca da singularidade da voz autoral, que trabalha a sua linguagem, ajuizando suas escolhas e negociando com a exterioridade (a imagem que deseja construir de si na relação hipoteticamente construída). Ação que reverbera sua posição exotópica nessa negociação, já que a voz autoral é construída tendo em conta essa projeção do olhar do outro sobre si. Ou seja, é o sujeito-autor se construindo na relação com a exterioridade.

Pode-se dizer que a observação presente no enunciado é refinada (tendo-se em vista de que se trata de uma aluna de 2º período), não só porque põe sob suspeita ou problematiza de uma forma elegante a atitude da autora, mas porque também aporta uma refinada análise: “*me parece mais um ponto de concordância no seu diálogo com o dos autores citados, do que uma constatação feita por você*”. Posição compatível com as imposições/injunções do gênero, que exigem postura de análise crítica.

Para também compor esse quadro de demonstração da participação dos alunos nas Oficinas realizadas, bem como dos efeitos/impactos das Oficinas na apropriação de valores circunscritos à escrita acadêmica, apresento um segundo texto, também produzido no contexto da Oficina 5, a partir do qual é possível flagrar outros valores atribuídos ao diálogo com o

discurso de outrem, por uma aluna igualmente do 2º período do curso de Letras da PUC Minas, que nomeio de aluna C.

Figura 6 - Texto 2

R, ao analisar seu texto percebo um equívoco da sua parte em tentar usar citações sem os devidos cuidados que esse recurso pede. Contudo, isso não te impede de retomar seu resumo e acrescentar alguns aspectos que sugiro serem utilizados para o aperfeiçoamento do seu texto. Assim, você pode optar por expandir suas ideias, ao invés de apagar aquilo que já foi feito.

Para começar, proponho que você antecipe sua citação, deixe claro para seu leitor que o que virá posteriormente será algo que poderá confirmar ou contrapor o seu argumento, para isso defenda com propriedade aquilo que você pensa. Em seguida, apresente a citação ou citações de sua escolha, mas não qualquer citação, deve ser as que atendem necessariamente o seu discurso. E o discurso do outro pode ser tanto na palavra dele, quanto sobre sua perspectiva atentando corretamente as ideias principais do autor, obedecendo sempre as normas da ABNT.

Além disso, após fazer o diálogo com o discurso de outrem, assumindo o posicionamento de autor, **você ainda pode finalizar esse “jogo de vozes” avaliando o discurso ou discursos citados.**

Enfim, através desses critérios você poderá enriquecer seu texto ainda mais, trazendo mudanças significativas para o desenvolvimento da sua escrita. Estou apostando positivamente no resultado da sua nova versão!

Fonte: texto produzido pela aluna C do 2º período do curso de Letras da PUC Minas no contexto da Oficina 5.

Nesse segundo exemplo, embora a aluna não aponte o problema específico que o texto analisado apresenta, como ocorre no primeiro caso, limitando-se em dizer que o texto detém algum equívoco, por outro lado, ela também demonstra ter uma consciência sobre alguns valores implicados quando se pensa a relação com o discurso de outrem e a construção de uma posição autoral na escrita acadêmica. Esses valores orientam a sua posição axiológica, que se faz perceber nos comentários realizados, assentados numa perspectiva discursiva/dialógica: “*jogo de vozes*”.

Observe-se que a orientação dada pela aluna, qual seja: “*Para começar, proponho que você antecipe sua citação, deixe claro para seu leitor que o que virá posteriormente será algo que poderá confirmar ou contrapor o seu argumento, para isso defenda com propriedade aquilo que você pensa. Em seguida, apresente a citação ou citações de sua escolha, mas não qualquer citação, deve ser as que atendem necessariamente o seu discurso. E o discurso do outro pode ser tanto na palavra dele, quanto sobre sua perspectiva atentando corretamente as ideias principais do autor, obedecendo sempre as normas da ABNT*”, prevê uma postura responsiva ativa em relação ao diálogo com outras vozes, isto é, a implicação/engajamento do autor na defesa de um ponto de vista, além da escolha pertinente das citações.

Relativamente à menção da escolha pertinente das citações, pode-se presumir que há aí o reconhecimento, por parte da estudante, de que a citação exerce funções no texto e de que ela

deve estar a serviço da orientação discursiva e argumentativa de um determinado discurso ou objetivo.

Outro dado interessante é que a aluna chama a atenção para a importância de se identificar *corretamente* as ideias principais do autor citado – posição que sinaliza sua compreensão de que a reformulação exige tanto a ação de resumir como a de interpretar as ideias reformuladas. Acrescente-se a isso, o reconhecimento de que a escrita pressupõe considerar o outro, haja vista a orientação “*deixe claro para seu leitor que o que virá posteriormente será algo que poderá confirmar ou contrapor o seu argumento*”. Emerge, mais uma vez, uma concepção de escrita dialógica.

Não poderia deixar de mencionar que, em sua posição de autora, a aluna se constrói por meio de um discurso também professoral, como previa a proposta, do qual emana uma postura cuidadosa e a identidade enunciativa de uma professora que valoriza o saber do aluno, ao mesmo tempo que empenha-se em estimular o seu progresso, como se pode depreender dos dois excertos: “*Contudo, isso não te impede de retomar seu resumo e acrescentar alguns aspectos que sugiro serem utilizados para o aperfeiçoamento do seu texto. Assim, você pode optar por expandir suas ideias, ao invés de apagar aquilo que já foi feito*” e “*Enfim, através desses critérios você poderá enriquecer seu texto ainda mais, trazendo mudanças significativas para o desenvolvimento da sua escrita. Estou apostando positivamente no resultado da sua nova versão!*” Vejo esse dado como um traço de singularidade/criatividade interpelando o querer dizer autoral da aluna, que se preocupa com a imagem de professora a ser construída. Ela faz comentários, portanto, refratados por uma posição exotópica, já que não perde de vista o olhar valorativo do outro sobre si (a professora-pesquisadora e a própria aluna hipotética).

Por fim, em um movimento digressivo, lanço-me à discussão das Oficinas 3 e 4, desenvolvidas de forma estreitamente articuladas no trabalho empreendido, já que a Oficina 4 era uma continuidade da primeira.

4.3.3 Cena 3 - Oficinas 3 e 4

Cumpre reiterar que a Oficina 3⁵⁹ *Construindo diálogos com a palavra de outrem* demandava a produção, pelos alunos, de uma *paráfrase* a partir da discussão e análise de dois

⁵⁹ Os objetivos que nortearam esta Oficina foram os seguintes, conforme já antecipado na seção que trata do detalhamento das Oficinas no capítulo Metodológico desta tese: (i) estimular a capacidade de os alunos estabelecerem um diálogo com e entre o discurso de outrem, tomando-se como ponto de partida a produção de paráfrases de pequenos textos/excertos; (ii) desenvolver a competência de sumarizar ideias; (iii) contribuir para a apropriação do discurso de outrem e para assunção de um posicionamento enunciativo dos alunos, na escrita textos acadêmicos; (iv) propiciar a análise do modo como o gerenciamento de vozes se dá nos textos explorados.

excertos⁶⁰ de autoria de Zavala (2010) e de Bazerman (2010), que tratavam da concepção de escrita acadêmica numa abordagem dialógica. O modo de referência ao discurso dos autores deveria ser o da reformulação e os alunos deveriam estabelecer o diálogo entre e também com os textos, demonstrando posição de concordância ou discordância com as ideias neles discutidas. Deveriam, ainda, considerar hipoteticamente que essa paráfrase se tratava de um primeiro exercício do registro de um fichamento do conteúdo de uma obra, o qual serviria posteriormente à produção da seção teórica de um Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica da PUC Minas.

Aparentemente simples, a atividade abrigava substantiva relevância, uma vez que a paráfrase, como marca da heterogeneidade no discurso, seja mostrada ou constitutiva (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2009), opera com deslocamentos de sentidos, pois exige do sujeito a construção de sentidos, aliás, demonstra formas de como um discurso pode vir a habitar o discurso do outro e vice-versa. Assim, assume-se aqui que a paráfrase deve ser vista em seu funcionamento discursivo e não somente como a simples e mera retomada de um já-dito, em que se pode variar a forma, mantendo o sentido primeiro, uma vez que, no processo de retomada de discursos, há sempre (re)significações. Ou, como observa Tfouni (2001), no processo de autoria, as paráfrases revelam o empenho do sujeito em controlar sentidos que se ajustam a uma dada posição.

Feito esse esclarecimento, faz-se necessário dizer que, como habitualmente eu costumava fazer em todas as Oficinas, um primeiro momento foi dedicado à discussão dos textos-base acima mencionados, no qual os alunos foram estimulados a refletirem sobre algumas questões motivadoras. Dentre elas, veja-se cena em que questiono se os alunos percebiam alguma diferença nos modos como os autores convocavam o discurso de outrem e quais eram os efeitos que a opção por um ou outro modo de referência provocavam nos textos, tendo em vista a relação entre discurso citante e discurso citado.

Prof^a. - quando você está ali... citando o OUTRO essa estratégia cria EFEITOS...é como diz o Sírio Possenti um dos indícios de autoRIa É você DAR VOZ AO OUTRO...mas ele também diz que há os bons jogadores mas tambÉM há os pernas de PAU ((risos da turma)) [...] todo modo de refeRÊNCIA ele cumpre uma função ali no TEXto...isso vocês precisam ter consciÊNCIA... não se deve citar por ciTAR porque é um REgra da escrita...enTENDem? em algum momento vocês já pensaram sobre isso? sobre essas quesTÕEs quando ciTAM?

A1- assim...a gente tem um pouco de receio de se posicionar...

A2- como que a gente se esCONde atrás da citação? essa que é minha DÚvida...

Prof^a.- COmo que A GENTE SE esCONde? quando a F deu o eXEMPlo...quando você lê um TEXto e tá uma colcha de retalho as coisas não se artiCULam você usa o discurso

⁶⁰ Remeto o leitor à Oficina 3 apresentada no capítulo Metodológico da tese, na qual poderá recuperar esses excertos.

de outrem eh...na verDAde ele apaga a sua VOZ quando você precisa aparecer ali ...como que você apaREce? quando você arguMENTa...quando você coMENTa...quando você:: faz uma avaliaÇÃO enTENde? quando você ali se posiciOna...não dá pra você só peGAR ali a citaÇÃO como fosse um quebra caBEça e monTAR

A3- eu quero fazer um comentário eh... mais reTÓrico ...a quantidade de citaÇÃO tambÉM deve ser relativa ao problem/ ao nível de complexidade do conceito que você trabalha

A4- a forma como eu entendendo esse texto...esse primeiro é como se numa forma informal numa linguagem ((inaudível)) é como se ele chegasse falasse assim OH eu vou te falar o que fuLAno faLOU... ele falou isso isso isso e explicasse o que que o outro falou e o segundo ele CHEga...fala o que ele PENsa e fala ALIÁS tem uma pessoa mu::ito baCAAna que esTUDou sobre isso e falou isso isso e isso e falasse assim oh...[...]

Fonte: excerto extraído de discussão realizada no contexto da Oficina 3.

Os diálogos entretecidos no excerto acima, com efeito, evidenciam, mais uma vez, que a turma se mostrou bastante envolvida e compromissada com as discussões levantadas nas Oficinas.

Chama a atenção de início, a fala de **A1** ao reconhecer o receio de se posicionar frente às vozes convocadas na escrita acadêmica – dado que vem confirmar uma premissa consensual entre os professores do meio universitário .

De igual modo, importa observar que, no discurso dos alunos, novamente reaparece a representação da citação atrelada à ideia de “quantidade”, como se nota na fala de **A3**, que apresenta uma interessante contrapalavra sobre tal representação, ao mencionar que a complexidade do problema discutido em um texto tem alguma relação com a necessidade de se realizar mais ou menos citações, isto é, **A3** demonstra ter certa consciência de que o uso da citação não deve ser engessado, mas visto na sua relação com o funcionamento discursivo do texto. Com isso, parece estar confrontando o entoadito mito de que não se deve recheiar o texto acadêmico de citações, abandonando, desse modo, a visão que se aproxima de uma perspectiva puramente normalizadora.

A fala de **A4**, “*a forma como eu entendendo esse texto...esse primeiro é como se numa forma informal numa linguagem ((inaudível)) é como se ele chegasse falasse assim OH eu vou te falar o que fuLAno faloU... ele falou isso isso isso e explicasse o que que o outro falou e o segundo ele chEga...fala o que ele pENsa e fala ALIÁS tem uma pessoa mu::ito baCAAna que esTUDou sobre isso e falou isso isso e isso e falasse assim oh...eu vou te falar o que esse autor falou ele explica o que esse autor falou...o segundo*”, nos dá pistas de que a aluna foi capaz de notar os efeitos no plano enunciativo que os diferentes modos de referência criam no texto.

A forma como ela textualiza sua compreensão, didatizando os modos de significar os efeitos da referência ao discurso de outrem nos textos examinados, revela uma apropriação das discussões socializadas em sala sobre o assunto, e, a um só tempo, o alcance de um nível expressivo de reflexão. De um lado, a ilustração que ela faz se correlaciona justamente com o que explicita Volóchinov da seguinte maneira:

De fato, a análise da construção indireta pode desenvolver-se em duas direções ou, mais precisamente, pode se relacionar com dois objetos essencialmente diferentes. O da posição semântica do falante e, nesse caso, a construção indireta transmite analiticamente a sua exata composição objetual (aquilo que o falante disse) [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 271).

De outro lado, aluna demonstra ter percebido que, no primeiro texto, a autora lança mão de uma reformulação, e que esse modo de citar, engendrado pelo discurso indireto (na forma segundo X), tende a atribuir mais ênfase ao autor citado e a sua ideia: “*é como se ele chegasse falasse assim OH eu vou te falar o que fuLAno faLOU... ele falou isso isso e explicasse o que que o outro falou*”.

Quanto ao segundo texto, é também pertinente a sua avaliação de que o discurso citado tem a função de validar ou afiançar a ideia apresentada pelo discurso citante, a exemplo do que a aluna diz em “[...] *ele CHEga...fala o que ele PENsa e fala ALIÁS tem uma pessoa mu::ito baCAna que esTudou sobre isso e falou isso isso e isso [...]*”. Essa acepção remete, inclusive, “à relação do dizer com o discurso outro representado que é, então, a de um falar com”, conforme esclarece Authier-Revuz (2008, p. 113).

Apresentada a cena em destaque, a qual me permitiu ilustrar de forma panorâmica parte da participação e das reflexões mobilizadas pelos alunos durante a Oficina 3, passo, agora, a centralizar o olhar sobre os textos resultantes do contexto aludido.

Devo dizer que alguns alunos produziram o gênero resenha acadêmica e não apenas a paráfrase, o que, a meu ver, reflete, de um lado, uma responsividade ativa em relação à proposta e em relação às discussões estabelecidas durante as Oficinas e, de outro, uma real interação com os saberes nelas promovidos, pois, do contrário, é plausível presumir que eles não teriam se sentido motivados a discutir o tema transcendendo a proposta. De toda forma, o que foi pensado inicialmente como um pequeno exercício para o diálogo entre e com outras vozes, por meio da escrita da paráfrase, ganhou contornos maiores.

Na Oficina 4, os alunos deveriam realizar uma autoavaliação⁶¹ da paráfrase produzida e, após, uma coavaliação entre os pares. Como esta Oficina era uma continuidade da Oficina 3,

⁶¹ Faz-se necessário lembrar que essa autoavaliação foi mediada por um expediente proposto, o qual apresentava as seguintes questões para reflexão e análise: 1) em minha reformulação foi possível perceber o meu

apresento exemplos de textos resultantes dela ao lado das autoavaliações feitas por duas alunas. Creio que os exemplos selecionados podem espelhar uma imagem sobre o modo como a turma se posicionou criticamente em relação às suas produções. Tal postura interessa a essa discussão à medida que pode refletir nuances de apropriação da escrita acadêmica dos alunos, do qual prescinde, obviamente, a posição autoral, compreendida em sua relação com a capacidade de as alunas olharem com distanciamento o próprio texto, sendo capaz de, a partir de um excedente de visão, retomá-lo de um lugar diferente (aquele que, *em se fazendo autor-leitor*, toma decisões, assume novas posições, reconstrói sentidos etc.).

Cabe reiterar que a avaliação é assumida, neste trabalho, na esteira da perspectiva da avaliação mediadora (HOFFMANN, 2011), cuja centralidade da ação avaliativa incide no encorajamento à reorganização dos saberes.

Articulada a essa concepção, a autoavaliação é ora concebida como parte constitutiva do processo de escrita, pois dela prescindem as avaliações, julgamentos e decisões do aluno sobre o próprio texto, o que se dá num movimento inelutavelmente recursivo, quando da sua dinâmica tessitura. É importante, desse modo, considerar que, ao realizar a avaliação/apreciação de seu texto, o aluno age recursivamente, em um movimento de ação-reflexão-ação, haja vista que a reflexão/análise do texto será sempre sedimentada, em menor ou maior grau, pelo aperfeiçoamento da escrita, quer seja no momento da escrita de novas versões de um texto, quer seja pela abstração da análise, conforme defende Silva (2015).

Orientar e encorajar os alunos, como é o caso em questão, por meio do expediente de autoavaliação, a ressignificarem e a construírem novos sentidos, saberes e uma reconfigurada interação com seus próprios textos, é, a meu ver, conduzi-los a reafirmarem uma posição autoral na escrita – ação que exige uma responsividade, mas também uma responsabilidade sobre o texto, tendo-se em vista que eles são confrontados a realizarem um novo “acabamento” que opera com o conhecimento textual, linguístico e discursivo em suas produções, mediado por um movimento de exotopia, princípio constitutivo da autoria como assinala Bakhtin (2011) e aqui, mais uma vez, retomado como categoria analítica que subsidia a lente que guia o olhar interpretativo/analítico dos dados da Oficina em discussão.

A atividade de autoavaliação proposta na Oficina 4, nessa perspectiva, estimulava os alunos a assumirem uma posição axiológica na avaliação de seus textos, legando-lhes o estatuto

posicionamento enunciativo em relação às vozes com as quais dialogo em meu texto?; 2) descrevo, acertadamente, as ações discursivas realizadas pelos autores cujas ideias foram reformuladas?; 3) fui capaz de flagrar as noções trazidas/abordadas pelos autores e de relacioná-las?; 4) identifiquei as ideias principais presentes em ambos os textos?; 5) estabeleci relação/diálogo entre os discursos dos textos analisados?; 6) o texto por mim produzido atende às injunções que presidem as normas da ABNT para trabalhos acadêmico-científicos?

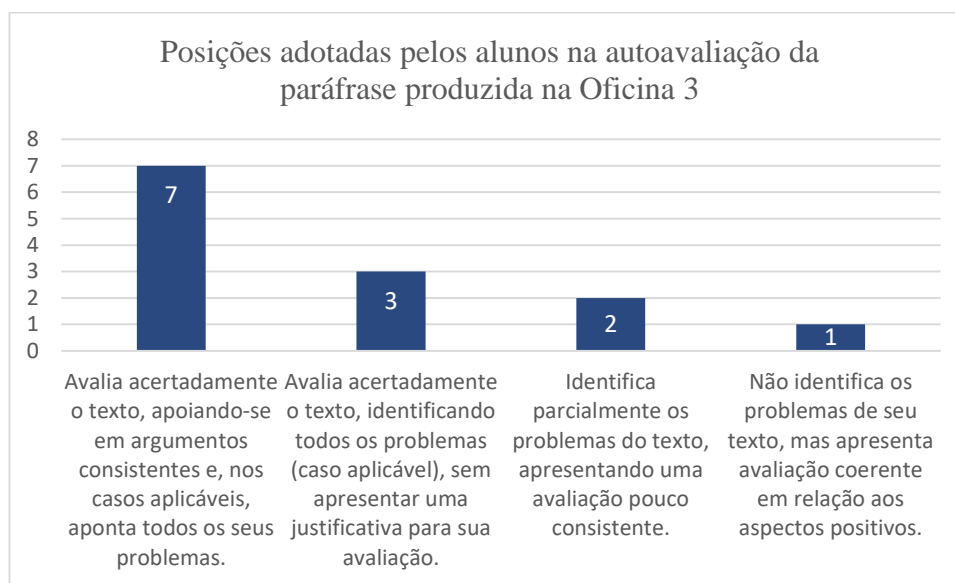
de “sujeitos sem álibi”, responsáveis pelo protagonismo de seu percurso de apropriação da escrita, pois defende-se aqui que

nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ninguém poderá dispensá-lo de, ele próprio, voltar-se para a atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência. A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar (ANTUNES, 2006, p. 164).

Autoavaliar-se, na posição de autor, é ver de fora, de um outro lugar e com um olhar novo, o próprio texto, ou nos termos bakhtinianos, tornar-se outro em relação a si mesmo. O retorno, pois, deste lugar ao texto, impõe certamente uma tomada de consciência, novos posicionamentos, novas reflexões e um reconfigurado nível de criticidade, sempre acrescido ou transformado em menor ou maior medida. “A escrita, desse modo, desloca-se da condição de exercício para a condição de atividade, exigindo do aluno sua implicação no processo” (AUGUSTINI; ARAÚJO, 2019, p. 180).

No solo dialógico das reflexões empreendidas, apresento a seguir dados gerais que refletem o olhar dos alunos sobre seus textos. O Gráfico 1 traz informações sobre a performance deles, ao adotarem a posição de avaliadores-leitores de suas produções, permitindo-nos ver como foi o desempenho em relação ao alcance da proposta, enquanto o Gráfico 2 indica os problemas identificados, pelos alunos, na autoavaliação, dando-nos pistas das possíveis dificuldades manifestadas na produção da paráfrase. Vejamos:

Gráfico 1- O olhar crítico dos alunos sobre seus textos



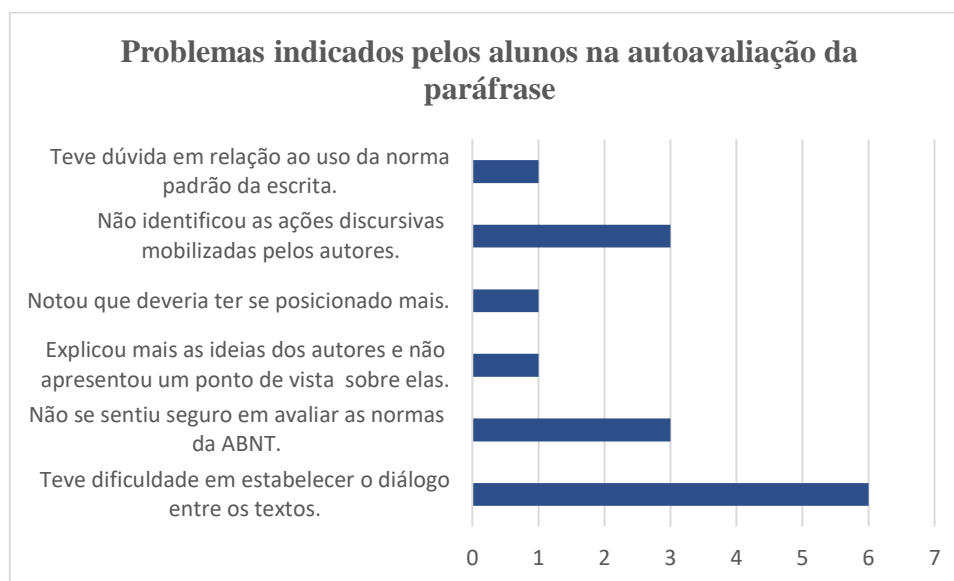
Fonte: gráfico elaborado com base nos dados da Oficina 4.

Os dados apresentados informam que, de um total de treze textos analisados, apenas um revela que o aluno não foi capaz de identificar os problemas de seu texto, entretanto, apresenta avaliação coerente em relação aos seus aspectos positivos; dois alunos foram capazes de identificar parcialmente os problemas do texto, apresentando uma avaliação pouco consistente; três alunos avaliaram acertadamente o texto, apontando todos os problemas (caso aplicável), mas sem apresentar uma justificativa para sua avaliação; e, por fim, mais da metade, isto é, sete autoavaliações revelaram que os alunos se mostraram capazes de avaliar acertadamente seus textos, apoiando-se em argumentos consistentes, e, nos casos aplicáveis, apontaram todos os seus problemas.

Cumprir informar que esse último dado é coerente com a postura da turma, pois percebi que de um modo geral os alunos liam com criticidade as observações e sugestões feitas pela professora-pesquisadora em suas produções. Isso se refletia visivelmente nas segundas versões dos textos, pois, via de regra, apresentavam avanços em relação às primeiras, evidenciando uma *compreensão responsiva ativa* de tais observações/sugestões, além, é claro, de uma autonomia e uma consciência dos alunos sobre as decisões a serem tomadas para aprimoramento de suas produções.

Relativamente ao Gráfico 2, que mostra os problemas identificados, pelos alunos, na autoavaliação, vejamos o que nos informam os dados:

Gráfico 2



Fonte: gráfico elaborado com base nos dados da Oficina 4.

De saída, salta aos olhos que o problema mais apontado pelos alunos, na avaliação da paráfrase, seja a dificuldade em estabelecer o diálogo entre os textos analisados. Note-se que enquanto seis alunos afirmaram reconhecer a dificuldade em estabelecer diálogo, isto é, relação entre as ideias dos textos, apenas um aluno sinalizou ter percebido que havia explicado mais as ideias dos textos reformulados do que assumido um posicionamento frente a elas, como exigia a proposta, e apenas um observou que deveria ter se posicionado mais.

Esse dado coloca em evidência o reconhecimento, pela turma, acerca de uma dificuldade que está relacionada à capacidade de estabelecer relações entre ideias, revelando ser esta dificuldade, aos olhos de boa parte dos alunos, maior do que a capacidade de se posicionar, isto é, apresentar um ponto de vista.

Creio que, a princípio, esse dado reforça a relevância da escolha da temática norteadora das Oficinas (*a importância da apropriação/do diálogo com e entre o discurso de outrem na construção da imagem de autor*). De outro lado, ele me autoriza pensar que a dificuldade reverberada pelos alunos pode ter alguma ligação com o processo que implica a interação com os teóricos e/ou saberes das áreas de conhecimento – ação que evidentemente, por sua reconhecida complexidade, reivindica um tempo de “amadurecimento intelectual” para a apropriação de determinados conceitos, ideias e valores.

Outro dado não menos importante é que, ao lado da dificuldade anteriormente discutida, três alunos dizem não terem identificado as ações discursivas mobilizadas pelos autores cujas ideias foram reformuladas e, igualmente, três alegaram insegurança em relação ao atendimento

das coerções que presidem as normas da ABNT, inclusive, este problema se sobrepõe a outro, a exemplo de: apenas um aluno indicou ter dúvida em relação ao uso da norma padrão da língua. Sobre esse dado, especialmente, vale informar que esse foi um problema recorrente, em maior ou menor grau, em todos os textos, apesar de apenas uma autoavaliação apontá-lo.

Essa informação indica que, na ordem de valoração axiológica dos alunos em relação à escrita acadêmica, o domínio das normas da ABNT é visto, neste momento, como aspecto mais importante em detrimento do domínio da norma culta da língua escrita. Vejo esse dado com alguma naturalidade, pois é preciso considerar que a turma contava com alunos recém-egressos da Educação Básica, o que impõe pensar que estes ainda se encontravam em processo de incursão nas práticas de escrita acadêmica e, por outro lado, que eles reconhecem a existência de injunções outras que refratam a escrita ligadas à esfera de comunicação.

Feito esse *zoom* sobre informações gerais acerca do olhar apreciativo/avaliativo dos alunos em relação a seus textos, parece essencial aproximar a lente, então, para o modo como eles constroem suas avaliações, isto é, dele é possível depreender não somente as diferentes nuances de apropriação da escrita reverberadas na turma, mas o modo como os alunos se posicionam a partir do deslocamento/distanciamento crítico que a atividade exigia, o qual revelará, em maior ou menor grau uma posição autoral.

Opto, assim, por apresentar dois exemplos contrastantes de textos, sendo ambos produzidos por duas alunas do 2º período do curso de Letras, como já antecipado. Eles serão apresentados em ordem de gradação, tendo em vista o atendimento da proposta de produção, que, como explicitado na Oficina apresentada no capítulo Metodológico que integra esta tese, exigia uma posição crítico-reflexiva sobre o texto, sustentada pela apresentação de justificativas consistentes para os apontamentos levantados na autoavaliação. Desse modo, o primeiro exemplo apresenta mais fragilidades em relação ao segundo, denotando que, apesar de as alunas cursarem o mesmo período, o processo de apropriação da escrita parece refletir um percurso de aprendizagem bastante diferente.

Como mencionado, os exemplos na sequência podem ajudar a compor o quadro dessa visão, pois refletem diferentes nuances da apropriação da escrita acadêmica. Observe-se:

Figura 7- Texto 1

PARÁFRASE

O texto 1 de Zavala” Quem está dizendo isso”, utiliza a fala de Boughey (2000) que diz: Produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. A partir dessa citação ele discorre seu texto, defendendo a ideia de que a escrita acadêmica não é realizada sozinha é, necessário que haja pesquisa de reflexões de estudiosos que abordam o tema, no qual o sujeito acadêmico deseja escrever. Concordando ou não com a reflexão dos estudiosos.

O texto 2 de Bazerman, também aborda sobre a escrita acadêmica. Assim como Zavala no texto 1. o autor anuncia que é necessário a relação da palavra alheia na escrita acadêmica, para que a linguagem se torne possível, é necessário também que, referenciamos a palavra alheia que inserimos ao nosso discurso para não se tornar plágio. Ele cita o linguista Bakhtin”, nós povoamos a linguagem dos outros com essas intenções” (1982, p.294). Ele utiliza essa citação para explicar que cabe a nós decidir qual será a intenção e situação em que utilizaremos as palavras.

Portanto podemos compreender que os textos refletem e concretiza que a escrita acadêmica é realiza em conjunto.

AUTO avaliação e comentário relacionados a paráfrase

De fato ocorreu alguns desatentos na formatação do texto, em que não apresentei de forma eficaz as normas da ABNT. Também ocorreu a falta de um diálogo mais preciso entre os textos para o desenvolvimento da paráfrase.

Entretanto fui capaz de flagrar, as noções trazidas pelos autores e relaciona-las, identifiquei as ideias principais presentes em ambos textos.

Esses erros, apresentados em meu texto mostra a minha falta de prática com este gênero. Espero observações para que eu possa redirecionar meu texto e refaze-lo melhorando minha escrita acadêmica.

Fonte: textos produzidos pela aluna D do 2º período, no contexto das Oficinas 3 e 4 respectivamente.

É forçoso mencionar que, na ordem de discussão dos dois parágrafos que compõem a autoavaliação, produzida pela aluna, aparecem em posição de destaque as normas da ABNT e a ausência de um diálogo mais consistente entre os textos reformulados, os quais são por ela reacentuados como os problemas percebidos no texto.

Não menos importante é a forma como o texto é iniciado respondendo a um enunciado anterior, no sentido bakhtiniano, isto é, às perguntas que orientaram o expediente de autoavaliação que foi proposto, as quais refratam a responsividade da aluna em relação à produção, como se percebe em “*De fato ocorreu alguns desatentos na formatação do texto*” [...], no qual a expressão “*De fato*” figura tanto como uma tentativa de inscrição posicionada no texto como espelha uma marca da presença de uma exterioridade, regulando sua posição (ou seja, o expediente de autoavaliação).

A ausência de uma contextualização, na introdução da autoavaliação, denuncia o não reconhecimento, por parte da aluna, em relação aos parâmetros de interação circunscritos às condições de produção implicados à proposta, os quais deveriam responder ao rigor da esfera acadêmica.

Um dado que merece atenção é que a estudante parece conceber o diálogo entre os textos como algo que se desarticula do estabelecimento de relações entre as ideias dos textos, pois há que se notar que, a princípio, ela reconhece não ter feito um diálogo preciso entre os textos: “[...] *Também ocorreu a falta de um diálogo mais preciso entre os textos para o desenvolvimento da paráfrase*”, e, depois, ao apontar os aspectos positivos de sua avaliação, afirma ter sido capaz de relacionar as ideias neles abordadas. “*Entretanto fui capaz de flagrar, as noções trazidas pelos autores e relaciona-las [...]*”.

Refiro-me a esse dado por entender que ele nos dá pistas de que a aluna demonstra não ter se apropriado inteiramente da noção de diálogo com/entre o discurso de outrem.

Registrada tal observação, cumpre frisar que a avaliação da aluna sobre seu texto não é de todo incoerente, haja vista que ela revela ter flagrado as noções de escrita abordadas em ambos os textos e, em certa medida, depreendido pontos de contato entre elas, a exemplo do enunciado “*Portanto podemos compreender que os textos refletem e concretiza que a escrita acadêmica é realiza em conjunto*”. Entretanto, não é possível perceber um posicionamento autoral ancorado em um nível de reflexão mais aprofundado, no que tange à construção de uma postura argumentativa que faça comprovar seu ponto de vista a respeito tanto dos aspectos positivos quanto negativos de sua produção. Sobre isso, especificamente, percebe-se, inclusive, que as construções sintáticas da autoavaliação apresentam ausência de movimentos de justificativa que poderiam sustentar as asserções feitas. Ex: “*De fato ocorreu alguns desatentos na formatação do texto, em que não apresentei de forma eficaz as normas da ABNT. Também ocorreu a falta de um diálogo mais preciso entre os textos para o desenvolvimento da paráfrase*”.

Sendo assim, parece essencial mencionar que, em sua posição de autora-avaliadora do próprio texto, a aluna, ela mesma, reconhece ter encontrado certa dificuldade em assumir uma posição exotópica ou um efetivo excedente de visão, do qual resultariam, necessariamente, as justificativas e /ou reflexões acerca de seus apontamentos.

Interessante observar que o enunciado que encerra seu texto “*Esses erros, apresentados em meu texto mostra a minha falta de prática com este gênero. Espero observações para que eu possa redirecionar meu texto e refaze-lo melhorando minha escrita acadêmica*” evidencia um olhar crítico, isto é, um julgamento de valor, que reflete a imagem que a aluna tem da sua estatura em relação à apropriação da escrita acadêmica, nesse caso, o reconhecimento de uma estatura ainda pequena e que, a rigor, justifica as fragilidades anteriormente nuançadas, como ela astutamente assevera. Noutros termos, ela relaciona seu desempenho à pouca experiência

com a escrita do gênero e se apega a isso para também construir uma autodefesa, visando à preservação da própria face.

Se voltarmos a atenção para o enunciado “*Espero observações para que eu possa redirecionar meu texto e refaze-lo melhorando minha escrita acadêmica*”, será possível notar, ainda, que a aluna transfere a reponsabilidade daquilo que seria ou deveria ser o acabamento do todo feito por ela, no exercício de sua autoria, à professora-pesquisadora.

Refiro-me ao fato de ela verbalizar, em outras palavras, sua dificuldade de realizar o princípio da exotopia (indispensável ao exercício da autoria), que é esse olhar para o próprio texto, com um deslocamento, isto é, distanciamento e criticidade, a partir de um excedente de visão indispensável ao seu acabamento. Esse excedente de visão lhe permitiria, sem dúvida, adotar uma posição mais responsável na sua autoavaliação.

Devo dizer que esse dado me permite refletir sobre o modo como a aluna é interpelada pela atividade proposta. Creio que não seria leviana em dizer que, de certa forma, essa atividade não foi efetivamente significada por ela, já que esta demonstra não ter clareza ou pelo menos total clareza do seu papel na produção do texto (identificar ela mesma as fragilidades e decidir sobre os aprimoramentos, assumindo uma posição responsável na e pela sua escrita). Ele também nos fornece pistas de que, talvez, ela não esteja habituada a fazer esse movimento de retorno ao texto por iniciativa própria, quando das suas práticas de escrita.

Passemos agora para a análise do segundo exemplo que se distingue notoriamente do primeiro, tendo em vista o modo como a aluna se constrói discursivamente na sua autoavaliação. Em outras palavras, será possível nele verificar uma voz autoral mais consciente sobre o fazer científico e a escrita acadêmica e, por isso, com um nível de criticidade maior em relação ao texto produzido.

Figura 8- Texto 2

PUC MINAS

Oficina de Produção de Textos Acadêmicos

Oficineira: Sibely Oliveira Silva

Aluna: L. C. da Silva

Paráfrase Reformulação ou Repetição?

A escrita acadêmica é um processo que acontece gradual e progressivamente. Ninguém nasce sabendo escrever. É com uma palavrinha ali e outra aqui que esse jogo vai se fazendo. É como andar de bicicleta, você cai uma vez, outra vez e vai tentando até conseguir andar sem cair.

Como defende Zavala (2010) através do discurso de Boughey (2000) no texto "Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior" um texto acadêmico é feito no diálogo com outras vozes. A autora ainda compara a arte de cantar com a produção de textos acadêmicos relacionando as diversas vozes presentes em ambos.

A autora desenvolve a sua fala de maneira cuidadosa, buscando argumentar com Boughey (2000) realizando um tipo de "jogo" entre as palavras. Como por exemplo quando fala: "O acadêmico não pode cantar sozinho porque outras vozes devem prover uma evidência para o que está cantando." De fato, é preciso que haja outros discursos até mesmo para reafirmar aquilo que o outro está dizendo. É através de uma ideia que surge outra ideia e o discurso se integra e se fundamenta.

Em paralelo com Zavala (2010), Bazerman (2010) em seu texto "Pagando o aluguel: particularidade e inovação no processo de produção de linguagem" reafirma o que aponta Zavala (2010), mas chama a atenção para as controvérsias que essa "apropriação do discurso do outro" pode trazer. Em outras palavras, Bazerman (2010) em sua perspicácia, ressalta o abuso que algumas pessoas fazem ao pensarem que há total liberdade no discurso do outro. E é nesses momentos que devemos nos atentar, pois o discurso do outro vem por acréscimo e para nos ajudar na formulação de ideias, diferente disso vira repetição.

Dessa forma, o diálogo na escrita acadêmica existe para facilitar o que temos a dizer, contudo é preciso saber como usar esse diálogo para que eu não caia na cilada de dizer e dizer, mas "não sair do lugar".

PUC MINAS

Oficina de Produção de Textos Acadêmicos

Oficineira: Sibely Oliveira Silva

Aluna: L. C. da Silva

Autoavaliação

Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação da paráfrase relacionada aos textos da oficina 3, considero que cumprir com o primeiro que diz respeito ao meu posicionamento enunciativo em relação as outras vozes com as quais dialogo. Um exemplo é no terceiro parágrafo do meu texto em que logo após de trazer uma citação de Zavala (2010) através de Boughey (2000) eu termino a ideia dizendo: "De fato, é preciso que haja outros discursos até mesmo para reafirmar aquilo que o outro está dizendo. É através de uma ideia que surge outra ideia e o discurso se integra e se fundamenta."

Seguindo ainda os critérios, creio que também realizei acertadamente o segundo que faz referência a descrição correta das ações discursivas realizadas pelos autores cujas ideias foram reformuladas. Um exemplo é quando eu relato que Zavala (2010) "compara a arte de cantar com a produção de textos acadêmicos relacionando as diversas vozes presentes em ambos" como realmente ela faz.

Acredito que na maior parte flagrei as noções trazidas pelos autores como traz o terceiro critério e ainda relacionei-os apontando as ideias em comum e o que o segundo trazia de diferente que era alerta para os limites acerca da apropriação do discurso do outro.

Em toda a paráfrase selecionei e sintetizei as ideias principais dos autores e tentei estabelecer um diálogo entre as vozes me posicionando em ambos. Sempre após citar algo que o autor disse eu finalizava com o que eu pensava sobre o que ele estava dizendo. No discurso de Bazerman (2010) por exemplo eu disse: "E é nesses momentos que devemos nos atentar, pois o discurso do outro vem por acréscimo e para nos ajudar na formulação de ideias, diferente disso vira repetição."

Enfim, penso que meu texto também atende corretamente às coerções que presidem as normas da ABNT. Dessa forma, creio que as mudanças a serem feitas diante de todos os critérios se baseiem em pequenas coisas, talvez um posicionamento maior frente aos diálogos com outras vozes ou uma melhor exposição das ideias, mas algo que pode ser facilmente resolvido.

Fonte: textos produzidos pela aluna C do 2º período do curso de Letras da PUC Minas, no contexto das Oficinas 3 e 4.

O segundo exemplo parece refletir exatamente o que nos diz Sobral (2011), ao discutir a relação entre gênero do discurso e posição enunciativa. Na visão desse autor, ainda que tenha as "regras" do gênero como atenuantes, ou seja, mesmo que sempre possa dizer que as "regras" do gênero foram seguidas, nem por isso o sujeito poderá negar que as segue sempre à sua própria maneira, por ser essa condição constitutiva de seu permanente identificar-se, e eu acrescento: da construção do seu estilo individual.

Como é possível notar, embora ambas as alunas tenham utilizado o mesmo expediente de autoavaliação na produção do texto, devendo, ainda, produzirem o mesmo gênero (autoavaliação), a singularidade delas na posição de autoras, aqui associada à apropriação da escrita acadêmica, institui uma feição particular ao modo de dizer, nos dois textos, refletida num grau diferente de responsividade e responsabilidade pelo dizer. Tal asserção também converge, mais uma vez, com o pensamento de Sobral (2011), que nos explica que essa feição singular altera o gênero cada vez que ele é mobilizado, sem negar sua estabilidade necessária à interação.

Guardadas as devidas proporções dessa observação, a princípio, chamo a atenção para a composicionalidade dos gêneros ora examinados. Como esclareci ao longo deste capítulo, embora eu tenha proposto, na Oficina 3, apenas um exercício de produção de uma paráfrase, isto é, que os alunos fizessem uma reformulação das ideias dos excertos /textos discutidos em sala, a grande maioria da turma acabou transcendendo a proposta e produziu uma resenha acadêmica. É o caso desse segundo exemplo.

O primeiro texto, do exemplo em discussão (a resenha acadêmica), se diferencia do exemplo anterior em alguns aspectos, inclusive, porque apresenta um cabeçalho que legitima a esfera de sua produção, isto é, a universidade, situando o lugar da aluna como membro da comunidade acadêmica. Além disso, é importante observar que a resenha, neste exemplo, conformada a quatro parágrafos, vem antecedida por um curioso título: “paráfrase ou repetição?”, do qual surge uma pista sobre a orientação discursiva adotada no texto, mas sobremaneira, a marca de uma singularidade na escrita (traço de um grau de criatividade/originalidade).

Ainda sobre a manifestação da singularidade no referido texto (vista como uma das feições da autoria, já que um autor poderá sempre dizer de um certo modo e não de outro, deixando entrever seu estilo individual, mesmo diante das restrições do gênero), vemos que a estudante, criativamente, lança mão do recurso da analogia (processo de apropriação da escrita vs. “aprender andar de bicicleta”) para corroborar a concepção de escrita como processo, assumida por ela, no texto, como se vê em “*A escrita acadêmica é um processo que acontece gradual e progressivamente. Ninguém nasce sabendo escrever. É com uma palavrinha ali e outra aqui que esse jogo vai se fazendo. É como andar de bicicleta, você cai uma vez, outra vez e vai tentando até conseguir andar sem cair*”.

O traço de criatividade mencionada (estratégia de comparação/analogia) marca, com efeito, a originalidade da autoria no texto em discussão, à medida que rompe com a expectativa

“da mesmice” (POSSENTI, 2009) e sinaliza um olhar transgrediente sobre o objeto. A estratégia de comparação, desse modo, é também um traço do acabamento do sujeito-autor sobre o objeto (texto) materializado no seu excedente de visão.

Outro aspecto que merece relevo é que, ao assumir tal concepção (de escrita como processo), a aluna inscreve-se no discurso, já assumindo um posicionamento responsável que revela, em certa medida, seu grau de pertença à comunidade acadêmica – afinal, ela se posiciona, inscrevendo-se em uma filiação teórica. Como nos lembra Hyland (2002), nossas escolhas discursivas nos alinham com certos valores e crenças que suportam identidades específicas.

Destaque-se, ainda, a opção valorativa pelo uso da metáfora (“jogo”), em: “*É com uma palavrinha ali e outra aqui que esse jogo vai se fazendo*”. A metáfora reverbera um trabalho com a linguagem (com sua heterogeneidade), materializado pelo efeito de deslocamento de sentido, além de indiciar um modo de pensar e de atuar sobre seu ponto de vista, é, portanto, recurso intrincado à construção da posição autoral dessa aluna.

Tecidas essas observações preliminares, volto o olhar, neste momento, sobre a autoavaliação, objeto principal da discussão em desenvolvimento.

Vemos que a autoavaliação ora explorada se difere globalmente da discutida no primeiro exemplo, tanto na forma composicional como do ponto de vista discursivo.

A estudante faz avaliações pertinentes sobre seu texto, a partir de um posicionamento autoral marcadamente reflexivo, pois, para cada um de seus apontamentos, ela encontra, no próprio texto, uma justificativa correspondente. Isso denota um notório grau de apropriação da escrita, isto é, uma expressiva consciência acerca dos procedimentos textuais e discursivos por ela utilizados na produção do texto.

Suas reflexões são, assim, construídas a partir do uso de estratégia metadiscursiva, como se pode verificar em “*Seguindo ainda os critérios, creio que também realizei acertadamente o segundo que faz referência a descrição correta das ações discursivas realizadas pelos autores cujas ideias foram reformuladas. Um exemplo é quando eu relato que Zavala (2010) ‘compara a arte de cantar com a produção de textos acadêmicos relacionando as diversas vozes presentes em ambos’ como realmente ela faz*”.

A aluna se constrói enunciativamente em sua posição de autora-avaliadora, comprometendo-se fortemente em construir apreciações críticas de seu texto – posição revelada não somente pela marca da personalidade (1ª pessoa do discurso), mas sobretudo pela escolha de verbos de atitude proposicional, cuja argumentatividade é de ordem epistêmica, a exemplo

de: “creio”, “acredito”, os quais, nos termos bakhtinianos, contribuem para a construção de uma voz responsável no texto (avalia, apresenta argumentos em defesa das asserções feitas, revela consciência em relação ao dito etc.).

Dado esse que nuance, inclusive, uma diferença em relação à posição axiológica adotada pela aluna do primeiro exemplo e a assumida pela aluna deste segundo. Se se observarem os textos produzidos pela primeira, é possível perceber a ausência de verbos de atitude proposicional de argumentatividade epistêmica, o que pode ser lido como algo que revela certa “hesitação” em se comprometer ou assumir uma posição marcadamente responsável no e pelo discurso.

Assim, a imagem que esta segunda aluna constrói de si, enquanto autora (que detém um saber sobre os modos de apropriação do discurso de outrem na produção da paráfrase), e de seu texto (que atende praticamente a todos os critérios de avaliação estabelecidos no expediente da proposta) contrasta com a da aluna do exemplo 1, posto que, enquanto aquela se reconhece, ela mesma, como tendo uma estatura pequena ainda para a efetiva apropriação da escrita acadêmica, salientando problemas em seu texto e a necessidade de ajuda para a superação deles, esta menciona que *“as mudanças a serem feitas diante de todos os critérios se baseiam em pequenas coisas, talvez um posicionamento maior frente aos diálogos com outras vozes ou uma melhor exposição das ideias, mas algo que pode ser facilmente resolvido.”*

Em síntese, esse dado reflete a existência de diferentes nuances de apropriação da escrita na turma, o que evidentemente reflete não só modos diferentes de incursão na escrita, como também formas diversas de assunção da autoria, embora ambas as alunas estejam cursando o mesmo período do curso de Letras.

No segundo exemplo, a voz autoral demonstra um excedente de visão mais crítico, se se considerar o nível de reflexão, originalidade e argumentatividade no modo como a aluna olha/avalia o seu texto. Enquanto isso, o primeiro espelha um excedente de visão com pouco distanciamento, pois a aluna não chega a reconhecer todas as fragilidades ou a apontar os pontos fortes do texto, valendo-se de uma posição mais argumentativa, como demandava a proposta.

4.4 Amarrando as pontas, alinhando as ideias

Escrever é aceitar estar em um movimento dinâmico de escolha no qual, muitas vezes, sabemos aonde queremos chegar, mas dada a reconhecida suscetibilidade em que sempre nos projetamos quando escrevemos, assim como a que se presume também existir em relação à (in)completude das ideias que pensamos ou acreditamos projetar, considero necessário reservar aqui, ainda, algumas linhas para o fechamento do capítulo.

Meu objetivo, com este capítulo, foi o de contextualizar a participação dos alunos na pesquisa, com o propósito maior de lançar luz sobre seu protagonismo nas atividades desenvolvidas durante as Oficinas (o que implica considerar suas atitudes, reflexões, crenças e valores compartilhados e apreendidos sobre a escrita acadêmica), de modo a demonstrar, ao menos panoramicamente, como esses alunos foram interpelados pelas discussões e responderam às atividades desenvolvidas, já que a dinamicidade e a intensidade do processo em que se deu a pesquisa, em toda a sua inteireza, não cabem em um capítulo.

Considerei importante e fundamentalmente necessário trazer à cena um recorte da participação dos alunos nas Oficinas, tendo em vista não somente a natureza da investigação (pesquisa-ação), mas, também, por acreditar que a análise do *corpus* principal (*resenhas acadêmicas temáticas* produzidas no contexto da Oficina 7) não deve ser situada e vista de maneira estanque. Olhar para esse *corpus* requer pensar esse macroprocesso, os sujeitos que dele participaram, com suas crenças, valores, fragilidades e potencialidades. Sujeitos que trazem em si a incompletude e o equívoco, que vivem a intensa relação entre a construção de uma singularidade na tensão com as alteridades que o constituem. Tendo-se em vista que a palavra percurso significa movimento, ato ou efeito de percorrer, esclareço, portanto, que o que fiz, neste capítulo, foi, de fato, um movimento para calçar o caminho até a análise do *corpus* principal da pesquisa, que passo a delinear no capítulo que sucede este. Daí a escolha em realizar movimentos inter-relacionados de descrição, reflexão e análise de forma fluida.

As Oficinas 2 e 5 (aqui estreitamente articuladas) me permitiram construir um desenho das crenças e valores sobre o diálogo com o discurso de outrem, assumidos pelos alunos, e também aqueles que foram se redimensionando ao longo do processo, os quais foram vistos em uma imbricada relação com o desenvolvimento da posição autoral (analisada sob a lente da posição exotópica e da posição axiológica adotadas pelos alunos). Creio que aproximar a lente sobre a posição exotópica e a axiológica, nesse contexto, foi uma escolha coerente, se se considerar que havia a expectativa de que os alunos, num ato de responsividade, apreendessem, de um lado, valores diferentes daqueles por eles demonstrados referentemente ao fenômeno da citação e/ou diálogo com o discurso de outrem – o que pressupõe um distanciamento das suas próprias crenças para olhá-las com valores outros – e, de outro lado, havia também a expectativa da potencialização do desenvolvimento da posição autoral, e, nesse caso, a exotopia é princípio para isso, em todos os gêneros trabalhados, que demandavam postura de análise, reflexão e crítica.

As Oficinas 3 e 4 foram discutidas, sobretudo, por me possibilitarem nuançar os diferentes modos de apropriação da escrita acadêmica da turma. Igualmente, por também refletirem o modo como os alunos se veem e/ou se reconhecem no processo de escrita de seus textos, refletem sobre as dificuldades, mas, também, reconhecem as suas potencialidades – ações importantes para o processo de desenvolvimento da posição autoral, considerando-se que essa posição de reflexão prescinde de uma consciência determinante para o acabamento do todo do texto, já que escrever é tomar a palavra como movimento de sentido, é um processo de contínua (des)construção e de deslocamentos.

5 “TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO”: A ANÁLISE SOB A LUPA

Nem todas as palavras se prestam de modo igualmente fácil a essa apropriação por qualquer pessoa, a essa incorporação como propriedade, muitas resistem com tenacidade, outras continuam mesmo alheias[...] (BAKHTIN, 2015, p. 69).

No capítulo em cena, apresento a proposta para a análise do *corpus* central da pesquisa, esclarecendo, inicialmente, os seus critérios de escolha, bem como as categorias eleitas para a sua análise.

Antecipo que, antes de me dedicar propriamente à análise, faço uma breve discussão a respeito da relevância da análise/apreciação dos textos dos alunos, em contexto das práticas de ensino-aprendizagem, para tecer considerações sobre (i): a sua importância no e para o aprimoramento da escrita e para a potencialização da posição autoral, (ii) e também esclareço a prática adotada para o estabelecimento das interações/diálogos, quando das intervenções realizadas nos textos dos alunos participantes da pesquisa.

Na sequência, tendo em vista a escolha do gênero *resenha acadêmica temática*, para composição do *corpus* central de análise da pesquisa, produzido pelos alunos no contexto de realização da Oficina 7, justifico a importância do gênero para as e nas práticas de escrita acadêmica, além de apresentar os saberes revelados, pelos alunos, sobre o gênero e, também, aqueles que revelaram ter apreendido em função da participação da Oficina 6.

Após, ocupo-me da análise que será apresentada em duas seções, com a qual fecho o capítulo.

5.1 Minimizando a lente: a proposta para a análise do *corpus* da pesquisa

Reafirmo, no capítulo ora principiado, a importância de que as práticas de escrita na universidade sejam concebidas tendo em conta os diferentes percursos e experiências de aprendizagem dos alunos, os quais, com efeito, condicionam suas diferentes práticas de letramento acadêmico e o modo como vão responder às exigências da esfera universitária.

Olhar nessa direção, impõe reafirmar a noção de escrita como processo, como trabalho (CORRÊA, 2007; GERALDI, 2008), que não finda com o ponto final do texto. É compreender que a apropriação da escrita se dá na e pela atividade de escrita – que é sempre singular, pois sempre *retrabalha* o próprio escrevente, à medida que exige novas formas de escrever/autorar circunscritas aos parâmetros de interação refratados pelas suas condições de produção, recepção e circulação.

Se se admite que a apropriação da escrita se dá na e pela atividade, acredito fortemente no papel do professor como aquele que pode contribuir na travessia para essa apropriação, pelos

alunos, conscientizando-os acerca das injunções que cerceiam a escrita acadêmica, que a modulam, interpenetram-na e que orientam os seus modos de agir, de significar e de pensar. Mesmo reconhecendo que não existe fórmula para se ensinar a escrever, as orientações/intervenções do professor apontando as fragilidades, potencialidades, avanços em relação às produções dos alunos, podem ajudá-los não somente a construir parâmetros de criticidade e reflexão, como também a apreenderem gestos da enunciação escrita.

Nessa perspectiva, recuso-me, pois, olhar para o *corpus* que compõe esta pesquisa, como um mero produto final, desvinculado do processo que interpelou de formas e tonalidades variadas os alunos e os seus processos de incursão nas práticas de escrita durante a pesquisa. Entendo que os textos guardam todo um processo de escuta, de troca, de deslocamentos de sentidos, de rupturas e reposicionamentos, portanto, de historicidade, no qual os alunos foram se reconfigurando no papel de sujeito-autor, (re)construindo sentidos e ressignificando a prática de escrita acadêmica, na e pela responsividade instituída nas discussões e saberes apreendidos, reformulados ou refutados ao longo de nossos encontros.

Defendo, assim, que *o processo de escrita orientada* torna-se importante à medida que oportuniza ao estudante assumir diferentes lugares discursivos no seu processo de escritura, por exemplo, o de autor e leitor crítico de seu texto, vez que as interações, intervenções do professor em sua produção, convocam-no a buscar a compreensão da palavra alheia (do professor) até ela se tornar própria ou “semi-alheia”, quando, então, será possível decidir pelas alterações a serem, de fato, realizadas.

Considerando a necessidade de centralizar a análise sobre um *corpus* principal, de modo a recuperar mais detidamente o objeto de investigação precípua da pesquisa, passo a esclarecer os critérios de escolha desse *corpus* e quais serão as categorias por mim eleitas para subsidiarem a análise dos dados.

Considero fortuita, para o momento, a emblemática fala de Possenti (2009, p. 29), que advoga que “o dado é freio para a divagação sem sentido, descontrolada. Sua existência impede o analista de fabricar seu objeto, impede o analista de defender atitudes subjetivistas”. Assim reconhecendo, faz-se necessário assumir que a análise dos dados não se configura tarefa simples, ao contrário, se eles preexistem ao pesquisador, a este é imputada a tarefa de conformá-los aos propósitos de pesquisa, sem que isso se sobreponha e deforme a essência de sua natureza.

Devo salientar, porém, que, com isso, não pretendo supor uma posição neutra do analista em relação aos sentidos que constroem na árdua lida com os dados, pois não só eles estão

sempre afetados pela interpretação, como um dispositivo analítico marca uma posição em relação a outras (ORLANDI, 2007).

Tendo presente, ainda, o caráter provisório de acabamento de toda pesquisa, já que qualquer estudo reatualiza, num contínuo, teorias, objetivos, temas, é de meu entendimento que é justamente nos dados que reside a originalidade/singularidade de uma pesquisa, pois estes sempre terão seu caráter singular, sempre se configurarão num processo singular e irrepetível, eles precedem e, por isso, ordenam a emergência do quadro teórico e das categorias de análise.

Com essa perspectiva, esclareço que a escolha do *corpus* representativo (*resenhas acadêmicas temáticas* produzidas por alguns alunos no contexto da Oficina 7) se deu tendo em vista: (i) a importância desse gênero nas/para as práticas de escrita acadêmica, (ii) o seu próprio nível de complexidade em relação aos demais gêneros trabalhados ao longo das Oficinas, quais sejam: *comentário crítico*, *comentário analítico*, *autoavaliação*, *coavaliação*, (iii) bem como pelo fato de que a resenha acadêmica, em realidade, pressupõe ações de textualização presentes nos demais gêneros aludidos e demanda a capacidade de construção de uma postura crítica, de reflexão e análise – postura, como se sabe, indispensável ao exercício da autoria na escrita de textos acadêmicos.

Na esteira dessa perspectiva, foi selecionado um conjunto de diferentes versões (1, 2 e 3) das resenhas produzidas, na Oficina 7, por dois alunos (do 2º período do curso de Letras da PUC Minas) participantes da pesquisa.

Para a escolha dos textos dos referidos alunos, foi considerada a sua participação ao longo de todo o processo de realização das Oficinas, o que significa dizer que os textos selecionados são aqueles de alguns dos alunos mais assíduos (precisamente os daqueles que estiveram presentes em todos os encontros), dada a hipótese de que tais textos possibilitam que se entrevejam os seus diferentes percursos/processos de escrita.

Além disso, os alunos cujos textos foram selecionados para a análise, fizeram todas as atividades propostas e estão entre os que optaram, por vontade própria, por produzirem as terceiras versões dos textos e são, especialmente, aqueles que produziram três versões da *resenha acadêmica temática*, seguindo as orientações/sugestões da professora-pesquisadora, dentre os oito alunos que estavam presentes na Oficina 7.

Aclaradas as informações que explicitam os critérios de escolha do *corpus* de análise da pesquisa, explícito, a partir de agora, as categorias que serão analisadas para a investigação dos efeitos do *processo de escrita orientada no desenvolvimento da posição autoral na escrita acadêmica dos alunos participantes da pesquisa*.

Parece-me essencial enfatizar, nessa medida, consoante às escolhas teóricas que conduziram as discussões até aqui e todo o trabalho desenvolvido nas Oficinas, que a análise será construída, fundamentalmente, sob a moldura de uma perspectiva dialógica de base bakhtiniana.

Voltar o olhar para o que denomino *processo de escrita orientada* implica considerar que esse processo se deu sobre uma atmosfera inelutavelmente dialógica, na premência dos diálogos e interações estabelecidos com os alunos, bem como na responsividade e na compreensão ativa destes em relação às observações, sugestões e orientações para o aperfeiçoamento de seus textos.

Por essa razão, é importante dizer que o trabalho de análise do *corpus* não poderia ser realizado de forma estanque, isto é, desvinculado das orientações que margeiam as versões escritas das resenhas produzidas por esses alunos, embora o foco do olhar incida mais detidamente sobre tais resenhas. Ciente dessa injunção, o *corpus* será apresentado ao lado das observações que nele foram feitas e das quais resultam as diferentes versões das resenhas a serem analisadas.

Tomo como lugar privilegiado de observação para a abordagem particularizada da análise, duas categorias que serão exploradas a partir de pistas linguístico-textuais e discursivas no *corpus* examinado: (i) *a interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* e (ii) *o enquadramento do discurso citado (quem é citado, o modo como se cita e o que se cita)*, entendendo, também, em sintonia com a defesa de Calil (1997), que a autoria abriga duas propriedades fundamentais: a primeira está relacionada à necessidade de haver, na posição de escrevente, uma “escuta”, e a segunda, suposta na primeira, é sua condição intermitente – não se escuta o tempo todo.

Assim, interessa investigar o modo como os alunos constroem relações de sentido nessa “escuta” (que os coloca em interação com os saberes, com o outro), e como também a controla para construir e singularizar suas reflexões pessoais, seus posicionamentos.

Acredito, baseando-me em Bakhtin, que essas categorias se revelam profícuas, haja vista que

no processo de trabalho científico, evidentemente, cabe operar com a palavra do outro – com trabalhos dos antecessores, juízos críticos, opinião comum etc. – ocorre operar também com diferentes formas de transmissão e interpretação da palavra do outro, a luta contra o discurso autoritário, a superação das influências, a polêmica, as referências e as citações (BAKHTIN, 2015, p. 146-147).

Acrescente-se a isso, por fim, que tais categorias serão analisadas sem se perder de vista a sua intrincada relação com a *compreensão responsiva ativa, a exotopia, a entonação*

avaliativa, a posição axiológica – ações que as emolduram no plano *macro* do quadro teórico assumido.

5.2 Nos comentários à margem, as orientações da professora na atividade de análise/apreciação dos textos dos alunos participantes da pesquisa

O diálogo estabelecido entre professor-aluno, no momento de análise/apreciação dos textos do aluno, pelo professor, é momento que espelha, de um lado, a compreensão ativa do professor em relação a um projeto de dizer do aluno (ASSIS, 2014) e, de outro lado, convoca este a assumir uma responsividade em relação a tal compreensão. Com efeito, não se pode denegar que o aluno é interpelado a refletir sobre as apreciações avaliativas do professor e circunscrevê-las num horizonte axiológico que organizará sua responsividade, isto é, sua contrapalavra em relação a elas. Contrapalavra esta que se fará perceber nas alterações por ele valoradas, no acabamento dado às novas versões escritas de seu texto.

Isso pressupõe imaginar que o aluno poderá refutar determinadas sugestões, acatar e/ou ampliar outras, “ignorar aquelas que não é capaz de atender”, como mostra a pesquisa de Gaffuri e Menegassi” (2010), retroagindo de forma ativa ou não sobre os sentidos atribuídos às observações da professora, os quais passam a compor a rede de ressignificação de outros que também integrarão e determinarão as alterações promovidas no aperfeiçoamento de novas versões do texto. Daí a defesa de que a escrita orientada pode se constituir como ação importante para o desenvolvimento da posição autoral dos alunos.

O processo que baliza todas essas ações se afigura, a meu ver, como *um rito de passagem* necessário para o aluno tornar-se outro em relação a si, pois ver-se em sua escrita, pelo olhar do outro (professor), permite-lhe construir não só parâmetros de escrita enlaçados a reflexões outras, como também o confronto a ampliar o seu horizonte axiológico, levando-o a assumir sempre reconfiguradas posições nas diferentes versões de seu texto.

A exemplo do que considera Orlandi (2007, p. 73), “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem de ‘fora’. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação”. Essa formulação pode ser aqui vista em sintonia com a noção de compreensão responsiva ativa do quadro bakhtiniano, vez que ambas, a interpretação e a compreensão, decerto, são ações imbricadas.

À luz do ponto de vista defendido, optei pela apreciação/análise dos textos dos alunos centrada no aspecto textual-discursivo, sem perder de vista, obviamente, os parâmetros previstos na proposta de produção, aos quais circunscrevem, inclusive, as injunções que

refratam a emergência de determinada forma de autoria que está inevitavelmente implicada à forma arquitetônica do *gênero resenha acadêmica temática*.

Devo mencionar que as interações estabelecidas, na atividade de análise/apreciação dos textos dos alunos, foram feitas por meio de comentários à margem, os quais vão ao encontro da perspectiva da correção textual-interativa (RUIZ, 2001).

Embora eu veja a terminologia “correção” com alguma reserva, por acreditar que o termo evoca a ideia de *corrigir o erro/desvio* que salta aos olhos, na superfície do texto, acredito ser profícua a relação estabelecida aqui. Segundo Ruiz, apoiando-se nas contribuições de Serafini (1989), esse tipo de correção privilegia a interlocução/interação com o aluno, por meio de recados, nos quais prima-se pela discussão de problemas de diferentes níveis do texto e, algumas vezes, por propor solução ou sugestão para a tarefa de reescrita.

A análise/apreciação dos textos, da qual resultaram as orientações, sugestões e observações partilhadas com os alunos, visando ao aprimoramento de sua escrita, a partir de novas versões, sempre se configurou como oportunidade para provocá-los a novas reflexões, a reverem posições, a conjugarem ideias, noções, conceitos, de modo a implicá-los a assumirem uma voz autoral, tendo em vista a ordem discursiva prevista, isto é, a do discurso acadêmico.

Creio que esta se revela uma posição coerente com as defesas assumidas, ao longo desta tese, dentre elas, a de que a apropriação do gênero transcende o conhecimento da forma composicional, posto que requer, também, a apropriação dos modos de dizer a ele intrínsecos e, também, a de que a *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* é um dos aspectos inerentes à constituição da autoria na escrita acadêmica.

5.3 Parêntese: para falar sobre o gênero resenha nas Oficinas 6 e 7

Gênero reconhecidamente relevante nas e para as práticas de escrita na universidade, a resenha, cuja variação terminológica é plural, assume funções distintas, conforme Matencio e Silva (2008), segundo o domínio discursivo ou a esfera de atividade que a produz. Daí o reconhecimento de que esse gênero se compraz de uma variação terminológica, a exemplo de: resumo crítico, resenha crítica, resenha de divulgação científica, resenha acadêmica, para citar algumas.

Guardadas todas essas terminologias, a resenha acadêmica é aqui compreendida como um gênero de fundamental importância, como mencionado, porque ela pode tanto mediar o ensino e a aprendizagem de saberes implicados aos diferentes modos de dizer e, portanto, de fazer científicos, quanto potencializar a capacidade de reflexão e postura crítica dos alunos sobre “as configurações textuais e sociais do gênero, suas rotinas enunciativas, como

posicionamentos enunciativos e conceitos e procedimentos teóricos e metodológicos envolvidos na área de conhecimento em estudo” (MATENCIO, SILVA, 2008, p. 25).

O gênero em foco, por ser essencialmente polifônico, demanda dos alunos o gerenciamento de vozes – ação cara à produção acadêmica, já que, nas rotinas de escrita do ambiente universitário, eles são confrontados a interagirem com diferentes teóricos e a conjugarem saberes, ideias, conceitos com e a partir do diálogo coma palavra alheia.

Assis (2014), que faz a franca defesa do gênero em questão nas ações de formação para a escrita na universidade, reconhece que, por meio dele, o estudante pode se apropriar de outros gêneros como o projeto de pesquisa, a dissertação de mestrado, a tese de doutorado, entre outros. Como dito pela autora,

Em outras palavras, parte-se do princípio de que esses e outros gêneros da esfera acadêmica demandam ao escrevente ações de textualização, isto é, modos de dizer igualmente presentes na resenha, sobretudo aqueles que dizem respeito às formas de apropriação do discurso de outrem e à construção de uma posição enunciativa por meio da qual o escrevente desenha sua compreensão, seu ponto de vista sobre o objeto do dizer e sua relação com as vozes convocadas e o campo científico em questão (ASSIS, 2014, p. 549-550).

Filiando-me às ideias de Assis (2014), assumi a noção de *resenha acadêmica temática*, no desenvolvimento da Oficina 7, da qual resulta, como já anunciado, o *corpus* de análise da pesquisa.

Segundo essa autora, “a resenha acadêmica temática se desenvolve em torno de um tema e, para isso, dialoga com, pelo menos, dois textos-base” (ASSIS, 2014, p. 550).

Em se tratando das Oficinas, cumpre lembrar que os alunos deveriam produzir esse gênero⁶² abordando a temática “*O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica e os reflexos de uma posição autoral*”, a partir do diálogo com e entre quatro textos-base, os quais tratavam das noções de dialogismo, de escrita e de autoria. Os textos-base, assinados por Araújo (2001), Ponzio (2010), Ramos (1962) e Bakhtin (2011), foram apresentados em excertos e, anteriormente à produção da resenha, foram discutidos em sala previamente.

Como é possível depreender da temática a que se alude, a proposta de produção, de natureza reflexiva, exigia dos alunos a textualização de conhecimentos acerca da construção da

⁶² Cabe assinalar que o trabalho com esse gênero, na Oficina 7, não se pautou na exploração da estrutura retórica da resenha, tal qual se alinham estudos de Motta-Roth e Hendges (2010), Aniceto (2016) etc., mas as reflexões se inclinaram, especialmente, para os modos como o sujeito-autor se constrói discursiva e enunciativamente e a sua relação com a construção da imagem de autor.

posição autoral na escrita acadêmica e, a um só, tempo, a reafirmação de tais conhecimentos, para e pela escrita, haja vista o caráter metadiscursivo que a balizava.

Além de reconhecer, como já explicitado, a relevância do gênero na formação para as práticas de escrita na universidade, com a referida proposta, considerei possível apreender, no texto dos alunos, reflexos das discussões suscitadas no processo de desenvolvimento das Oficinas, em que pesaram as discussões sobre a citação, a apropriação e o diálogo com e entre o discurso de outrem numa perspectiva discursiva e sua relação com a construção da imagem de autor.

Assim, faço um movimento digressivo, para também lembrar que, anteriormente à produção da *resenha acadêmica temática* em discussão, na Oficina 6 “*(Re)conhecendo o gênero resenha crítica: (re)atualizando conhecimentos*”, trabalhei com os alunos duas resenhas críticas de autoria de Ilari e Fernandes, que tratavam da obra “*Por que (não) ensinar gramática na escola ?*”, de Sírio Possenti.

Os alunos deveriam, inicialmente, analisar as resenhas, produzidas pelos autores citados, e construir parâmetros de observação/análise em relação: (i) às pistas que sinalizavam as posições enunciativas de Ilari e Fernandes frente aos autores/obras resenhados; (ii) o trabalho dos autores com a língua/linguagem, o qual denotava indícios de uma posição autoral no texto; (iii) bem como as ações discursivas por eles mobilizadas nas diferentes partes que compunham as resenhas.

Após, deveriam escrever uma *reflexão* explicitando suas conclusões sobre a produção desse gênero do discurso, na esfera acadêmica. Faz-se necessário esclarecer que a proposta demandava aos estudantes abordarem aspectos que indiciassem informações sobre conhecimentos que eles já tinham sobre o gênero e que, eventualmente, comprovaram-se ou não com a atividade, ou, ainda, concepções que foram abandonadas e/ou apreendidas em função da discussão realizada na Oficina.

Vale dizer que essa Oficina se revelou importante, de um lado, porque me permitiu analisar e construir reflexões, junto com os alunos, sobre o modo como os autores se construía discursiva e enunciativamente nas resenhas analisadas, e, com isso, conscientizá-los acerca dos efeitos de determinadas escolhas discursivas para a construção de uma posição autoral na escrita. De outro lado, por me permitir (re)conhecer e/ou construir um diagnóstico sobre os conhecimentos que os alunos traziam a respeito do gênero e quais foram os aspectos que foram por eles valorados e/ou somaram-se aos conhecimentos já adquiridos.

No que tange a esse aspecto, anteriormente à análise do *corpus*, apresento sumariamente os saberes/conhecimentos que os alunos demonstraram sobre o gênero e quais foram as descobertas que deixam entrever, nas reflexões realizadas, conforme orientação prevista na Oficina 6, acreditando que isso pode complementar, na sequência, a análise das categorias selecionadas, haja vista a importância de se considerar esses sujeitos, sem perder de vista seus percursos de aprendizagem.

5.4 O gênero resenha crítica: saberes representados e (re)construídos pelos alunos na Oficina 6

O Quadro 4 que segue registra algumas das falas dos alunos, extraídas das produções (*reflexão*) que construíram na Oficina 6, sobre o conhecimento que já tinham em relação ao gênero resenha crítica e os conhecimentos/saberes adquiridos com a análise das resenhas de Ilari e Fernandes, exploradas na referida Oficina. Recupero abaixo a orientação dada para a produção da *reflexão*. Veja-se:

Depois de analisar os excertos (Resenha 1 e 2), escreva uma reflexão explicitando as conclusões a que você chegou sobre a produção desse gênero do discurso, na esfera acadêmica. Em seu texto, você deverá abordar aspectos que indiquem informações sobre conhecimentos que você já tinha sobre o gênero e que, eventualmente, se comprovaram ou não com a atividade, ou, ainda, concepções que foram abandonadas e/ou apreendidas em função da discussão realizada na Oficina.

Fonte: excerto extraído da terceira etapa da Oficina 6.

Vale mencionar que o quadro em tela, bem como as breves reflexões que a ele se somarão, devem ser vistos como uma espécie de epígrafe que abre as seções seguintes, na qual centralizo a análise, explorando o *corpus* principal (*resenhas acadêmicas temáticas*), produzidas pelos alunos participantes da pesquisa, no contexto da Oficina 7, como já esclarecido. Veja-se como é possível notar claramente que os alunos (re)significam, com a Oficina 6, os valores em relação à escrita do gênero resenha.

Quadro 4- Saberes representados sobre a resenha

Conhecimentos prévios sobre o gênero flagrados na <i>reflexão</i> produzida na Oficina 6
<p>“É preciso ter técnica e conhecimento do tema tratado”.</p> <p>“Trata-se da elaboração de um resumo sobre algum texto, que vem marcado pelas impressões do autor”.</p> <p>“Escreve-se primeiro o que o autor disse na obra para depois se posicionar”.</p> <p>“O Gênero demanda um resumo ou abordagem crítica da obra a ser resenhada”.</p> <p>“É preciso contextualização: apresentar o autor do texto resenhado, qual sua importância no meio acadêmico e/ou na sociedade em um âmbito geral”.</p> <p>“É primordial que o resenhista demonstre seu posicionamento”.</p>
Conhecimentos que os alunos revelaram ter adquirido, com a análise das resenhas, flagrados também na <i>reflexão</i>
<p>“O estilo, a experiência e bagagem intelectual e ideológica do resenhista vão influenciar o produto final”.</p> <p>“O uso de modalizações contribui para a imagem daquele que diz”.</p> <p>“As resenhas são, em todo momento, um diálogo com o discurso de outrem. Nesse diálogo, o autor que escreve sobre determinado texto-base marca seu posicionamento não só através de verbos em 1ª pessoa, como também o faz por intermédio de recursos linguísticos, como travessões, notas de rodapé, parênteses, que desempenham função explicativa, justificativa, de esclarecimentos, ou nos casos da colocação de aspas, que podem demonstrar um tom irônico ou valorização do autor”.</p> <p>“O melhor é me posicionar durante todo o texto”.</p> <p>“É possível acrescentar uma reflexão inicial sobre o assunto e só posteriormente começar a citar o objeto de sua resenha”.</p> <p>“Para escrever esse gênero não precisa de uma receita e sim de conhecimento”.</p> <p>“Cada área possui uma forma de resenhar”.</p> <p>“Essa flexibilidade utilizada pelo autor, pode também depender do seu lugar de fala”.</p>
Nº de textos analisados: 09

Fonte: dados extraídos das *reflexões* produzidas, pelos alunos, no contexto da Oficina 6.

Inevitável não notar que os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em questão incidem mais sobre aspectos estruturais, vistos na “justa medida” de uma perspectiva metodológica (“*Escreve-se primeiro o que o autor disse na obra para depois se posicionar*”), dado esse coerente com a concepção de ensino comumente adotada no trabalho com os gêneros

na escola, reforçada em manuais de orientação para escrita de textos acadêmicos e, não raro, presente também na universidade.

Particularmente, penso que esse dado reforça a importância da *Oficina de escrita acadêmica: enfrentando e desmitificando a escrita na universidade*, como oportunidade para que os alunos pudessem construir um olhar crítico, ampliar e reavaliar saberes sobre a escrita acadêmica.

Os saberes representados que emergem da participação dos alunos na Oficina 6 reforçam essa percepção, uma vez que sinalizam novos contornos, confrontam ideias preconcebidas (“*O melhor é me posicionar durante todo o texto*”), colocam em cena valores que transcendem a concepção de que a apropriação do gênero se dá apenas com o conhecimento de seus aspectos composicionais (não que ele não seja importante, mas os modos de dizer, isto é, de textualização também são).

Exemplo que ilustra o que se diz é a importante reflexão: “*As resenhas são, em todo momento, um diálogo com o discurso de outrem. Nesse diálogo, o autor que escreve sobre determinado texto-base marca seu posicionamento não só através de verbos em 1ª pessoa, como também o faz por intermédio de recursos linguísticos, como travessões, notas de rodapé, parênteses, que desempenham função explicativa, justificativa, de esclarecimentos, ou nos casos da colocação de aspas, que podem demonstrar um tom irônico ou valoração do autor*”.

O texto a seguir, *reflexão* tomada como exemplo representativo dos dados analisados, feita pela aluna A do 2º período do curso de Letras, sobre a atividade desenvolvida na Oficina 6, reflete bem a observação em tela, à medida que traz uma avaliação sobre a própria prática de escrita do gênero, pela aluna e, também, a avaliação das resenhas de Ilari e Fernandes, por meio da qual verificamos uma ressignificação de saberes em torno da escrita da resenha.

Com efeito, o modo como a aluna interage com os novos saberes em relação ao gênero refrata a assunção de sua posição autoral, marcadamente eivada por um nível de amadurecimento de reflexões.

Passemos à análise.

Figura 9- Reflexão sobre o gênero resenha crítica

Programa de Pós-graduação em Letras- PUC Minas
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
1º semestre/2018
Oficineira: Sibely Oliveira Silva
Aluna: XXX

Oficina 6- (Re)conhecendo o gênero resenha crítica: (re)atualizando conhecimentos

Meu primeiro contato com o gênero resenha crítica se deu no primeiro período do curso de Letras, em uma disciplina denominada “Oficina de Produção de Textos”, e eu acrescentaria, **produção de textos “Acadêmicos”, pois não se tratava da produção de quaisquer gêneros.** Assim como esta oficina, a disciplina tinha por objetivo orientar-nos em relação à escrita acadêmica e aos gêneros que ali circulam.

Confesso que ao ler o excerto “Resenha 2”, produzida por Fernandes, voltei instantaneamente ao primeiro período. **Quando se aprende a “fórmula” da resenha crítica, é difícil não saber identificá-la. A resenha de Fernandes me lembrou muito a de um iniciante, não por sua escrita, pois essa não me parece iniciante, mas por sua forma, que remete aos moldes usados por aqueles que ainda não tem muita liberdade em passear pelo gênero.** Todo gênero discursivo possui um certo “molde”, ele pode ser mais flexível ou menos flexível – como o caso de gêneros que exigem uma forma padronizada (Bakhtin 2003), porém, acredito que essa flexibilidade também depende do grau de intimidade que o sujeito tem com o gênero.

A intimidade de que falo pode ser vista na “Resenha 1”, produzida por Ilari. Sem sombra de dúvidas, o autor apresenta tudo que deve conter uma resenha crítica, mas com uma flexibilidade imensa. Ilari não segue as formas da resenha, mas passeia com tranquilidade pelo gênero. **Algo importante a se destacar, é que essa flexibilidade utilizada pelo autor, pode também depender do lugar que se fala. Isso porque no meio acadêmico, infelizmente, se considera muito a autoridade do sujeito, para poder passear livremente sobre as esferas discursivas.**

Com tudo que aprendi e refleti até aqui, creio que é possível expandir nossos horizontes e pensar a resenha crítica para além das formas, mas ainda, ter a perspicácia para pensar em uma escrita que mantém as características desse gênero.

Fonte: Texto produzido pela aluna A do 2º período do curso de Letras da PUC Minas no contexto da Oficina 6.

Defendendo que a *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* é aspecto que contribui para a construção da autoria e/ou posicionamento autoral na escrita, vejo, no texto em tela, a produtividade dessa defesa.

Note-se que o conhecimento da aluna acerca do gênero resenha crítica, para além de sua forma composicional, permite-lhe assumir uma posição autoral reflexiva, marcadamente instituída pelo estabelecimento de um entrelugar – o da estudante-autora, que analisa e tece comentários críticos sobre as resenhas analisadas (de Ilari e Araújo), e o da estudante, que retorna a este lugar, por meio de reflexões sobre o seu próprio processo de apropriação do gênero, como se observa no enunciado “*Confesso que ao ler o excerto “Resenha 2”, produzida por Fernandes, voltei instantaneamente ao primeiro período. Quando se aprende a “fórmula” da resenha crítica, é difícil não saber identificá-la. A resenha de Fernandes me lembrou- muito*

a de um iniciante, não por sua escrita, pois essa não me parece iniciante, mas por sua forma, que remete aos moldes usados por aqueles que ainda não tem muita liberdade em passear pelo gênero”.

Desperta atenção, no excerto em exame, o uso das aspas na palavra “fórmula” bem como a própria escolha lexical “fórmula”, recurso linguístico que singulariza o dizer da estudante, a ele instituindo certo tom/entonação de crítica, azeitado, até mesmo, por uma autocrítica que vem se confirmar no fechamento de seu texto, como se pode notar também no enunciado “*Com tudo que aprendi e refleti até aqui, creio que é possível expandir nossos horizontes e pensar a resenha crítica para além das formas, mas ainda, ter a perspicácia para pensar em uma escrita que mantém as características desse gênero”.*

É preciso mencionar que esse modo singular de dizer, em que pesa um leve tom de crítica, revela-se como um posicionamento autoral tributário de uma voz que julga e avalia, marca-se como a máscara autoral da estudante ao longo de todo o texto.

Observe-se, no último enunciado, que a estudante (autora) dá pistas de que o seu conhecimento sobre o gênero em questão, já foi ampliado, uma vez que ela acena para a importância de se pensar a resenha crítica para além da forma, isto é, “da fórmula”, embora seja também preciso reconhecer, ainda segundo ela, a necessidade de não se perder de vista as coerções circunscritas à produção do gênero. Tem-se, aí, pois, a emergência de uma reflexão sobre a produção do gênero, por ela discutido, da qual erige, mais uma vez, a reafirmação de sua posição autoral. Aliás, em todo o texto, a voz autoral se faz ouvir, quer seja nas reflexões, quer seja nos posicionamentos por ela assumidos, que, inclusive, vêm marcados, cindidos por uma responsabilidade enunciativa.

Não se trata de uma voz com pouco grau de comprometimento no discurso, mas que é reconhecidamente implicada, como é possível notar nas marcas de personalidade por ela escolhidas (“acredito”, “confesso”, “aprendi”, “refleti” etc.).

Logo no parágrafo de abertura da reflexão, por exemplo, há a emergência de um posicionamento crítico, depreendido em “*Meu primeiro contato com o gênero resenha crítica se deu no primeiro período do curso de Letras, em uma disciplina denominada “Oficina de Produção de Textos”, e eu acrescentaria, produção de textos “Acadêmicos”, pois não se tratava da produção de quaisquer gêneros”.*

No enunciado “*e eu acrescentaria, produção de textos “Acadêmicos”, pois não se tratava da produção de quaisquer gêneros”*, é possível entrever, a partir da escolha do verbo “*acrescentaria*” (futuro do pretérito), um discurso modalizado (que de certa forma assegura-

lhe uma certa preservação de face, já que ela, por exemplo, não opta pelo verbo acrescento). A meu ver, esse discurso modalizado espelha certo nível de conhecimento em relação às formas de engajamento no discurso e os efeitos a elas intrincados, pois, embora apresente um comentário, com ares de problematização, acerca do título da Oficina a que alude (isto é, há um julgamento de valor segundo o qual o título mereceria uma especificação), essa problematização é conscientemente/deliberadamente relativizada, por meio da escolha linguístico-discursiva ressaltada.

Essa asserção pode aqui ser dimensionada se se observar que, ao longo de outros momentos no texto, o grau de comprometimento no discurso da estudante é diferente (caracterizando-se mais implicado), isto é, não desvela uma preservação de face, como demonstrado anteriormente, já que não mais ela utiliza a escolha de verbos no futuro do pretérito.

É a voz autoral se construindo entre alteridade e singularidade, prevendo contrapalavras, ou a responsividade do leitor potencial em relação àquilo que é dito.

Outro dado que parece essencial a esta análise, no sentido de adensar a influência do modo como a estudante interage com os saberes do campo e sua relação com a construção de uma voz autoral, no texto, é o fato de ela avaliar criticamente a resenha de Fernandes, sinalizando que a autora parece seguir exatamente a fórmula da resenha: “*A resenha de Fernandes me lembrou muito a de um iniciante, não por sua escrita, pois essa não me parece iniciante, mas por sua forma, que remete aos moldes usados por aqueles que ainda não tem muita liberdade em passear pelo gênero*”.

Sobre este enunciado especificamente: “*ainda não tem muita liberdade em passear pelo gênero*”, leia-se, na voz da estudante: a resenha produzida pela autora não apresenta sofisticação do ponto de vista de seu estilo individual, deixando prevalecer muito mais o estilo do gênero. Isto é, a autora não tem a capacidade de transgredir, de subverter criativamente as injunções da forma composicional do gênero, de modo a instaurar, imprimir mais marcadamente seu estilo individual ou, em outras palavras, não basta “acertar”, é preciso mais que isso, é preciso sofisticar. “[...] *não por sua escrita, pois essa não me parece iniciante, mas por sua forma [...]*”.

Além disso, para fundamentar tal avaliação, ela estabelece relação entre esta e a ideia bakhtiniana de que os gêneros possuem uma estabilidade relativa para, na sequência, problematizá-la, a exemplo do que ocorre no enunciado “*Todo gênero discursivo possui um certo “molde”, ele pode ser mais flexível ou menos flexível – como o caso de gêneros que exigem uma forma padronizada – (Bakhtin, 2003), porém, acredito que essa flexibilidade*

também depende do grau de intimidade que o sujeito tem com o gênero”. Com essa atitude, demonstra uma compreensão responsiva ativa da noção de gênero e, com efeito, ao enquadrá-la em favor de sua posição está, em realidade, reatualizando sentidos – importante ação para a construção de uma posição autoral.

A problematização aqui reportada é introduzida pela adversativa “*porém*”, associada ao uso do verbo de atitude proposicional “*acredito*”, de argumentatividade de ordem epistêmica. Assim se enunciando, isto é, decidindo pelo referido verbo, a estudante projeta-se no discurso, assumindo uma responsabilidade enunciativa pelo seu dizer, forjando-se, notoriamente, como uma autora que se apropria do discurso de outrem (aliás, trata-se de uma referência citada por iniciativa própria), mas dele se distancia para assumir um ponto de vista próprio, ao gerenciar esse concerto de vozes (a dela e a de Bakhtin).

Encaminhando esta análise para o final, cumpre ressaltar, por fim, que outra evidência que marca a constituição da autoria, no texto, imbricada à interação da estudante-autora com os saberes inerentes ao gênero analisado/avaliado, pode ser percebida no expressivo nível de reflexão pessoal presente no enunciado “*Algo importante a se destacar, é que essa flexibilidade utilizada pelo autor, pode também depender do lugar que se fala. Isso porque no meio acadêmico, infelizmente, se considera muito a autoridade do sujeito, para poder passear livremente sobre as esferas discursivas.*”

Quero destacar do enunciado em cena (conclusão do texto), a nova reflexão que vem somar-se às anteriores, qual seja: a aluna reconhece as relações de poder que orientam as práticas acadêmicas, o que pode ser corroborado com a análise do enunciado “[...] *é que essa flexibilidade utilizada pelo autor, pode também depender do lugar que se fala*”. Essa reflexão vem enlaçada a um posicionamento crítico que parece ir de encontro à ideia de que a flexibilidade em “*passear pelo gênero*” (isto é, de romper com o ideal do modelo engessado) seja reputada apenas aos *experts* do campo acadêmico, a exemplo do que ela afirma em “*infelizmente, se considera muito a autoridade do sujeito, para poder passear livremente sobre as esferas discursivas*”.

Assim, a autoria no texto se marca pelo posicionamento crítico-reflexivo da aluna, que ora se compraz por um nível de reflexão acentuado, ora se manifesta no estabelecimento de relação entre ideias que dialogam com o quadro teórico por ela escolhido, quando a estudante, por exemplo, enquadra sua avaliação sobre a padronização do gênero, conformando-a no ângulo da perspectiva bakhtiniana de gênero para, depois, problematizá-la.

Além disso, o texto apresenta certa profundidade nas reflexões, a exemplo desta: “[...] porém, acredito que essa flexibilidade também depende do grau de intimidade que o sujeito tem com o gênero”. Veja-se que a adversativa “porém” marca um posicionamento crítico que nos reenvia a ideia bakhtiniana de que, quanto mais dominarmos os gêneros, mais livre será o nosso projeto de dizer – o que seguramente tem a ver com a relação estabelecida pela estudante-autora de que, para a existência da flexibilidade na produção dos gêneros, é necessário, antes, intimidade com eles.

Apresentada a “epígrafe” que anuncia as próximas reflexões, passo a elas a partir de agora, ajustando a lente sobre as categorias de análise eleitas.

5.5 A emergência da autoria na interação com e entre os saberes do campo de conhecimento

Defendi, no capítulo intitulado “Autoria na escrita acadêmica: afinal estamos falando de quê?⁶³”, que a *interação entre e com os saberes do campo de conhecimento* é um dos aspectos que concorrem para a assunção da autoria, na escrita acadêmica, por acreditar que o modo como o sujeito, em sua posição de autor, interage com os saberes ou com os teóricos de um dado campo, estabelecendo relações acerca de ideias, noções e conceitos, ao mesmo tempo que constrói reflexões, por exemplo, lhe reputará um determinado estatuto de autor, afinal, “aprender a se representar como autor é assumir, nas instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem” (ORLANDI, 2007).

Há aqui a defesa de que, por meio dessa interação, o sujeito desenha sua *compreensão responsiva ativa* (ou não) de um dado objeto do dizer, e, em relação de proximidade, também diz de si, de sua imagem de autor. É ela que permite que a compreensão não seja meramente passiva, pois, como advoga Bakhtin (2014, p. 90), se a compreensão é apenas passiva, receptiva, ela não traz nada de novo para a compreensão do discurso, “ela apenas o dubla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido”.

Além disso, chamei a atenção para o fato de que a autoria deve ser dimensionada, também, na sua relação com o gênero, pois ela não está imune às injunções e possibilidades por ele impostas, afinal, sempre irrompe em resposta a um *projeto de dizer*.

Aliás, as alterações realizadas nas diferentes versões do texto podem ser vistas em estreita relação com a tensão que se instala justamente frente a esse *projeto de dizer* (jamais plenamente alcançado, se se considerar a relação com a exterioridade), que vai se remodelando

⁶³ Remeto o leitor à *Figura 2* da referida Seção, a qual subsidia as próximas análises das categorias em exame.

ao compasso do olhar crítico do sujeito-autor sobre seu próprio texto e face à própria responsividade em relação ao olhar da professora-pesquisadora – momento em que o estilo individual do sujeito-autor também vai ganhando forma: por meio de suas decisões, (re)avaliações, escolhas, desde as sintáticas e lexicais às intrincadas ao objeto do dizer.

Na tentativa de dar mais solidez às considerações já feitas e “controlar” a dispersão dos sentidos que vão se redesenhando, ao longo deste trabalho, apresentarei os percursos de escritura de dois alunos⁶⁴ participantes da pesquisa, como já antecipado, tomando como referência suas produções realizadas no contexto da Oficina 7. O primeiro quadro que apresento, neste capítulo, recupera informações gerais sobre as produções feitas pelo aluno L (2º período do curso de Letras), descrevendo as noções teóricas que emergem nas diferentes versões de seus textos e as ações que revelam o estudante retroagindo sobre o processo de produção de sentidos que são, por ele, reconfigurados, deslocados, ressignificados, nessas diferentes versões.

Com o referido quadro, pretendo argumentar que, a cada versão, o texto espelha reconfigurações em relação à construção do posicionamento autoral do estudante, o qual é marcado pelas suas escolhas, afeitas ao abandono de determinada noção, ou, por vezes, pelo acréscimo ou manutenção de outra, enfim, pela tentativa de sua inscrição numa determinada orientação teórico-discursiva. Tal posicionamento também se revela quando esse aluno faz correspondências ou amplia determinadas ideias e constrói reflexões. Observe-se:

⁶⁴ A nomeação atribuída a esses alunos preserva as iniciais de seus nomes.

Quadro 5 – Tentativa de inscrição numa dada filiação teórica

Interação com/entre os saberes do campo de conhecimento		
Versão 1	Versão 2	Versão 3
Noções emergentes na resenha acadêmica temática produzida	Noções emergentes na resenha acadêmica temática produzida	Noções emergentes na resenha acadêmica temática produzida
Resenha Dialogismo Posicionamento autoral	Dialogismo Linguagem como interação ⁶⁵ Posicionamento autoral	Dialogismo Posicionamento autoral
Ações que mostram o estudante retroagindo sobre a produção de sentidos estabelecidos no texto, na busca por um posicionamento autoral		
Explica uma ideia Apresenta uma reflexão	Explica uma ideia Associa conceitos e ideias Amplia uma ideia Apresenta reflexão Estabelece relação entre as fontes dos textos-base, citando outra fonte, por ele pesquisada	Explica uma ideia Associa conceitos e ideias Amplia uma ideia Decide excluir uma fonte citada

Fonte: quadro elaborado com base nos dados extraídos dos textos da Oficina 7.

Uma observação atenta permite notar que há uma flutuação referente à quantidade de noções que são mobilizadas pelo aluno: na primeira versão (três), na segunda (três), sendo uma excluída e acrescentada uma nova, e, na terceira, ele decide manter apenas duas. As diferentes noções que, no texto são agenciadas, podem ser compreendidas sob o ângulo da visão de Possenti (2001, p. 3), que argumenta, ao se reportar à questão da singularidade na constituição da autoria, “que escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva)”. É nesse movimento que se dá entre uma e outra escolha, portanto, que está o trabalho autoral rumo à construção de uma posição autoral singularizada.

Na segunda parte do quadro (*Ações que mostram o estudante retroagindo sobre a produção de sentidos estabelecidos no texto, na busca por um posicionamento autoral*), vemos que a segunda versão do texto, em comparação com a primeira, apresenta três ações, com níveis

⁶⁵ Os grifos são para indicar as alterações realizadas.

de complexidade diferentes, ou melhor, um nível de complexidade mais acentuado, pois o aluno estabelece associação entre ideias e também amplia uma ideia, além de estabelecer relação entre as fontes dos textos-base, citando outra fonte, por ele pesquisada, as quais demonstram o sujeito-autor retroagindo sobre a produção dos sentidos que visa instaurar e assumir no quadro de sua discussão. Já na terceira versão, além de realizar as outras ações mencionadas, ele ainda decide pela supressão de uma das fontes, inclusive, a fonte que ele próprio havia pesquisado para dialogar com as demais presentes nos textos-base, nos quais se apoia para a produção da *resenha acadêmica temática*.

Tem-se, assim, a emergência de um estatuto de sujeito-autor responsivo e responsável, que recorta e enforma o objeto de discussão e com ele interage a partir de um excedente de visão legitimador da assunção da autoria no texto.

Nessa medida, a posição autoral vai se (re)constituindo, nas diferentes versões das resenhas, ao compasso do reconhecimento, pelo sujeito-autor, da *validade* de determinadas noções e ações para as defesas e discussões pretendidas, as quais ele se esforça para inscrever numa ordem discursiva – a do discurso acadêmico. Esse reconhecimento implica a recusa de algumas e a adesão de outras, marcando fortemente uma responsabilidade enunciativa da qual erige um posicionamento autoral.

É importante mencionar que esse processo de escritura evidencia que essa escrita não se dá de forma linear, mas marcadamente realizada na tensão instituída entre aquilo que o sujeito-autor vislumbra em termos de acabamento do todo do seu texto (como se pode depreender das decisões /alterações explicitadas no quadro acima) e aquilo que lhe é proposto a partir das orientações da professora-pesquisadora.

Percebe-se, portanto, que a máscara autoral desse sujeito vai se remodelando, à medida que ele assume diferentes reposicionamentos inscritos nas suas escolhas, as quais indiciam diferentes imagens de autor nas versões da resenha: autor que agencia e dialoga com conceitos e ideias de forma mais implicada, reflexiva e articulada (ou não), por exemplo.

Mas é imperativo verificar, mais finamente, como todas essas observações se afiguram nas diferentes versões das resenhas. Passo, então, a explorar duas versões (a primeira e a terceira), produzidas pelo aluno, começando pela primeira delas.

O exemplo em análise evidencia que o aluno L, num primeiro momento, não demonstra uma compreensão responsiva ativa em relação ao projeto de dizer que regula as condições de produção do gênero. Explico: a proposta previa a produção de uma *resenha acadêmica temática*, na qual os alunos deveriam estabelecer um diálogo entre e com quatro textos-base,

em torno do tema “O trabalho do sujeito com a e na língua/linguagem e os reflexos da construção de uma posição autoral”.

Um primeiro olhar nos permite verificar que o aluno produz, em vez da resenha, uma reflexão sobre o gênero – o que leva a professora-pesquisadora a alertá-lo sobre o equívoco. De toda forma, o texto permite construir reflexões sobre a relação *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento* e a construção do posicionamento autoral, as quais compartilho na sequência.

Figura 10- (Versão 1 da resenha)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Curso de Letras - 2º período - 1sem/2018
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
Oficineira: Sibely Oliveira Silva
Aluno: L

Um recém-universitário, ao entrar na faculdade ou na universidade, encontra diversos desafios. Um desses desafios e talvez o mais temido seja a produção de textos acadêmicos. No entanto a prática de produção textual não é um empecilho somente no início do curso, mas sim, um obstáculo a ser vencido durante toda a vida acadêmica. Dessa forma, o sujeito apresenta um exaustivo trabalho com a língua/linguagem na escrita acadêmica.

Pode-se dizer que a resenha é um dos gêneros mais eficazes, pois ela permite que o sujeito “avance em relação à apropriação de outros gêneros caros à vida acadêmica, tais como o projeto de pesquisa, o artigo científico, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado, por exemplo” (Assis, 2014) Isso se justifica pelo fato de a resenha trabalhar com o posicionamento crítico do resenhista, a qual lhe proporcionará mais facilidade com o desenvolvimento de outros gêneros textuais que necessitam do ponto de vista de seu escrevente.

Além disso, para que o sujeito alcance satisfatoriamente um bom desempenho na escrita acadêmica, ele precisa compreender que todo enunciado já foi criado e, por isso, a construção de seus textos procede de outras vozes, seja por meio do dialogismo mostrado ou do dialogismo constitutivo, como defendem Charaudeau e Maingueneau no “Dicionário de análise do discurso” (2006). É necessário que, embora o resenhista compreenda que seu texto deve haver outras vozes e que ele não é o primeiro a tomar partido de um determinado assunto, seu texto precisa ter um posicionamento autoral. Com isso, o resenhista demonstrará ser a favor ou contra um assunto tomado como objeto de discussão em seu texto acadêmico. Assim, mais do que compreender a resenha e seus recursos de elaboração, é preciso que o escrevente pratique cada vez mais esse gênero com o intuito de lapidar e melhorar seu modo de escrever.

Comentários

Sibely maio 23, 2018
Querido L, apesar de suas considerações sobre a importância do gênero resenha na/para a escrita acadêmica serem pertinentes, seu texto foge à proposta de produção. Sugiro que você releia/reveja essa proposta. Você perceberá que foram indicados 4 textos-base os quais deveriam ser utilizados na produção de uma resenha acadêmica temática sobre o “trabalho do sujeito com a língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”. A ideia é a de que você relacione os textos-base à temática mencionada, na produção do gênero, entende? Tente escrever uma versão de resenha e não sobre a resenha, ok? !

Fonte: versão 1 da resenha produzida pelo aluno L do 2º período do curso de Letras PUC- Minas no contexto da Oficina 7.

Notoriamente é possível perceber que o texto é iniciado já com um ponto de vista a respeito dos desafios que a escrita acadêmica impõe ao recém-universitário, denotando, dessa forma, uma tomada de posição que sinaliza um sujeito-autor decidido a projetar-se discursivamente de um modo implicado. Essa formulação se robustece quando vemos a

emergência desse posicionamento implicado revelado em suas escolhas linguísticas afeitas ao uso de expressões modalizadoras de ordem deôntica, por exemplo, como em “*É preciso que o escrevente pratique cada vez mais esse gênero com o intuito de lapidar e melhorar seu modo de escrever*”; “*É necessário que embora o resenhista compreenda que seu texto deve haver outras vozes e que ele não é o primeiro a tomar partido [...]*”.

Mas interessa ressaltar que, ao defender que a autoria está intrincada à construção e regulação de sentidos – uma das ações resultantes da interação com e entre os saberes de um dado campo de conhecimento –, parece essencial sublinhar que o querer dizer-autoral é notado, no texto, na tentativa inicial de construção de sentidos em torno da ideia de “trabalho com a língua/linguagem” na escrita acadêmica.

Entretanto, o sentido construído na relação “*exaustivo trabalho com a língua/linguagem*” e o “*desafio de escrever textos acadêmicos para o recém-universitário*”, não é devidamente regulado, há nele um ponto de deriva, já que escapa ao estudante-autor, que se dispersa, se afasta da forma arquitetônica, isto é, do projeto de dizer circunscrito à proposta de produção, o qual previa uma discussão em torno da relação “trabalho com a e na língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”. Esse afastamento se dá porque há um deslocamento do sentido (do que foi proposto), o qual ganha a entonação avaliativa do sujeito-autor de que a *escrita acadêmica é trabalhosa*.

Esse é um dado sobre o qual creio ser importante me debruçar. Refiro-me ao fato de que a interação do sujeito-autor com a ideia sobre a qual ele sinaliza um esforço em discutir parece não ser ativa, se se considerar a relação entre interação e compreensão responsiva ativa. Explico: o sujeito-autor não explora essa ideia, retroagindo sobre ela para realizar o efeito de acabamento dos sentidos, inclusive, note-se que a expressão “trabalho com a e na língua/linguagem” é mencionada apenas uma vez, na introdução do texto, e, depois, se esgarça. Ela não é retomada em nenhum momento! O sujeito-autor, desse modo, não mobiliza ideias, reflexões ou outras noções para com ela estabelecer um diálogo aberto e a produção ou filiação de novos sentidos, e, em realidade, abre o diálogo, mais adiante, já encaminhando a discussão para o final, com outras noções, sem necessariamente articulá-las de forma a instituir uma unidade (efeito de acabamento e de “controle”) em relação ao objeto de discussão.

Há aí um silêncio que precisa ser lido! A meu ver, ele é efeito da não compreensão responsiva ativa do sujeito-autor sobre seu objeto de discussão – o que o impossibilita de conjugar e associar ideias de forma a construir uma reflexão autoral responsabilizada, noutros termos, na qual seja possível notar a presença de um eu responsável pelo dito. Ora, não se pode

perder de vista que é no momento em que acontece a compreensão responsiva ativa (que pressupõe uma interação discursiva), que o sujeito toma uma posição que lhe permite assumir seu estatuto de autor, aquele que é responsável por enformar e dar um acabamento ao seu objeto.

De outro lado, novas noções, como dito, são mobilizadas ao longo do texto, a exemplo de “resenha”, “dialogismo” e “posicionamento autoral”, as quais, ainda que timidamente, são tomadas a partir de uma posição autoral reconfigurada em relação à anteriormente discutida. Dado que faz crer na dispersão das posições assumidas pelo sujeito-autor, que se subjetiva, assumindo estatutos de autor diferentes, em determinados momentos, modulados por um grau maior de interação com os objetos de discussão.

Desse modo, não me parece de todo refutável considerar a existência de uma gradiência da autoria ao longo do texto, a qual é modulada pelo nível de interação do sujeito-autor com os objetos de discussão (noções) com os quais dialoga.

Relativamente ao primeiro (resenha), vemos um sujeito-autor que tenta responsabilizar-se pelo dito, retroagindo sobre ele a partir da explicação de sua defesa de que a resenha é um dos gêneros mais eficazes para auxiliar o estudante universitário a superar os desafios da escrita acadêmica, como em “*Isso se justifica pelo fato de a resenha trabalhar com o posicionamento crítico do resenhista, a qual lhe proporcionará mais facilidade com o desenvolvimento de outros gêneros textuais que necessitam do ponto de vista de seu escrevente*”. Esse retorno sobre o dito se configura como o (re)trabalho do sujeito sobre o seu discurso, na tentativa ou ilusão de controlar a dispersão de sentidos e reafirmar, assim, seu *status* de autor, isto é, sua posição autoral.

Quanto às demais noções mobilizadas, “dialogismo” e “posicionamento autoral”, embora sejam discutidas sem estreita articulação com as noções anteriormente mencionadas, permitem flagrar um trabalho autoral interessante do sujeito-autor, que cita uma referência nova para se somar às indicadas nos textos-base apresentados na proposta, como se pode perceber em “[...] *ele precisa compreender que todo enunciado já foi criado e, por isso, a construção de seus textos procede de outras vozes, seja por meio do dialogismo mostrado ou do dialogismo constitutivo, como defendem Charaudeau e Maingueneau no ‘Dicionário de análise do discurso’ (2006)*”.

Com tal posição, é possível entrever uma voz autoral que se situa, no texto, neste momento, sob a nuance de um olhar transgrediente, isto é, com um excedente de visão em relação ao seu objeto de discussão, o qual é tomado a partir de duas perspectivas: dialogismo mostrado e constitutivo. Esse sujeito-autor reconhece, pois, a validade e o valor da citação de

uma nova fonte para ele, enquanto autor de um determinado texto, guiado por objetivos específicos, entre eles, o de ampliar a noção de dialogismo, a partir da citação de fontes referendadas no campo disciplinar. Esse dado remete à defesa de que a compreensão responsiva ativa se manifesta na identificação e no encontro com o novo, o desconhecido (BAKHTIN, 2011).

Assim, é nesse encontro que o sujeito-autor singulariza sua posição, dando-lhe ares de originalidade/criatividade, ao recortar, reacentuar e ressignificar a rede de sentidos para tratar do seu objeto de discussão, que passa a impregnar-se por sua entonação avaliativa e da qual erige sua posição axiológica.

Na discussão que se sucede a esta, apresento a terceira versão do texto, que reflete pistas de que o aluno responde ativamente à interação estabelecida com a professora-pesquisadora, na apreciação de seu texto, reconfigurando, assim, seu posicionamento autoral.

Antes, apresento o Quadro 6 para descrever quais foram as alterações levadas a termo, pelo estudante, na escrita das três versões da resenha.

Quadro 6 – (Re)configurações das versões dos textos produzidas por L

Versão 1	Versão 2	Versão 3
Não produziu o gênero <i>resenha acadêmica temática</i> , mas sim, uma reflexão sobre o gênero	Caracterização das alterações	Caracterização das alterações
	Produção de outro gênero (<i>resenha acadêmica temática</i>)	Altera totalmente a orientação discursiva da introdução (Versão 2) Insere uma citação literal na introdução Acrescenta uma reflexão pessoal Suprime uma reformulação para acrescentar outra de autor diferente.
Nº de parágrafos e linhas	Nº de parágrafos e linhas	Nº de parágrafos e linhas
3 parágrafos 25 linhas	4 parágrafos 38 linhas	4 parágrafos 35 linhas

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados extraídos da Oficina 7.

Creio ser importante realçar que as informações em tela devem ser lidas na interface de interdeterminações responsivas, pois resultam do diálogo estabelecido entre a professora-

pesquisadora e o aluno, na apreciação/análise de seu texto. O aluno L foi interpelado pelo comentário feito, pela professora, acerca da primeira versão de seu texto, devendo responder às injunções circunscritas à orientação dada para escrita da segunda versão: visitar a proposta e, então, escrever uma nova versão de seu texto, desta vez, uma resenha acadêmica temática, articulando os quatro textos-base, que integram a proposta de produção, ao tema “o trabalho com a e na língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”.

As alterações valoradas, pelo aluno, nas diferentes versões dos textos, são vistas como réplicas de um sujeito-autor que (re)investe no trabalho de textualização de seu discurso, em vista das injunções do gênero que se lança a escrever e daquelas advindas do “julgamento” da professora.

Importante dizer que a tomada de posição consiste em uma das ações de maior relevância na produção da resenha. Uma vez que reivindica a avaliação e, portanto, a tomada de posição, a resenha se configura como um gênero com potencial de abertura a traços autorais (FURLANETTO, RIBEIRO, 2016).

Um olhar panorâmico sobre o Quadro 6 em exame permite depreender informações de que, na segunda versão do texto, o aluno produz o gênero resenha acadêmica temática (38 linhas). Assim, um avanço pode ser observado não somente em relação ao gênero produzido (em termos de sua composicionalidade), que exige outra performance discursiva do sujeito-autor, como também no que respeita ao número de linhas que o compõem.

Esse dado poderia passar despercebido, mas creio que ele seja simbólico, pois o primeiro texto continha 25 linhas. 13 linhas a mais, na segunda versão do texto, a meu ver, significa que o sujeito-autor, em alguma medida, interagiu mais com o seu objeto de discussão, afinal, somente se pode dizer acerca daquilo sobre o qual se tem uma compreensão.

A terceira versão (35 linhas), comparada à segunda, também evidencia alterações que incidem sobre o número de linhas do texto. Desta vez, vemos que o sujeito-autor decide por suprimir 3 linhas da versão anterior. É preciso esclarecer, inclusive, que tais supressões refletem uma decisão do próprio aluno (sujeito-autor), visto que a professora-pesquisadora não lhe orienta ou lhe sugere, especificamente, realizar supressões, pois adota a postura de estimular sempre a posição crítico-reflexiva, legando ao aluno a autonomia para avaliar e decidir sobre o melhor caminho para o aperfeiçoamento dos problemas apontados. Tais supressões refletem o trabalho dinâmico e criterioso de um sujeito que se inscreve em uma prática de linguagem e que faz escolhas recursivamente – guiado pela busca do alcance (ou ilusão) de um dizer ideal como efeito de acabamento.

Assim, o retorno ao próprio texto não implica apenas o seu aperfeiçoamento (para a adequação a uma proposta), mas é aqui visto como a (re)construção da própria subjetividade do sujeito-autor, que é interpelado a (re)afirmar sua posição autoral quando ajuíza determinadas ações (*dizer mais, dizer de outro jeito*), como se pode depreender precisamente na descrição das alterações feitas na terceira versão do texto: “o sujeito-autor altera totalmente a orientação discursiva da introdução”, “insere uma citação literal na introdução”, “acrescenta uma reflexão pessoal”, “suprime uma reformulação para acrescentar outra de autor diferente”. Esse movimento, portanto, ilustra um trabalho autoral na tentativa de dar um “acabamento” para o texto, ou, em outras palavras, “é perceptível o tensionamento desse trabalho discursivo do autor, que orquestra a textualização, criando um efeito de sentido esperado” (BOVO, 2019, p. 125).

Todas essas alterações são representativas de um processo de escritura que não se realiza de forma linear, mas num movimento de idas e vindas, do qual prescindem a reconstrução de ideias, de posicionamentos, de sentidos e, assim, da própria máscara autoral do sujeito-autor. E pensar tudo isso em articulação com uma análise discursivo-dialógica implica considerar que esse sujeito dialoga com a heterogeneidade da escrita, principalmente, com as representações que tem sobre a exterioridade: (a leitora potencial – professora-pesquisadora), com a forma de autoria intrínseca ao próprio gênero (que reivindica uma postura crítico-reflexiva, avaliativa) e com a ordem discursiva na qual se inscreve, isto é, do discurso acadêmico.

Analisar tais alterações é ação que me motiva, na sequência, a debruçar sobre a terceira versão do texto produzida pelo aluno L. Nessa terceira versão, vemos um sujeito-autor que se constrói discursiva e enunciativamente de modo mais autoral, dialogando com o objeto de discussão de forma mais consistente e reflexiva. Vejamos:

Figura 11- (Versão 3 da resenha)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Curso de Letras - 2º período - 1sem/2018
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
Oficineira: Sibely Oliveira Silva
Aluno: L

O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica e os reflexos de uma posição autoral

O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica exige, primeiramente, a compreensão de que seu texto não é propriamente seu, mas que está permeado por palavras de outros. Dessa forma, não há primeira outra palavra de cada um, como houve com o Adão mítico, que criou a palavra e passou a tomá-la em seus discursos. Por isso, ao escrever, o sujeito deve entender que toda palavra procedeu de alguém e “ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, a palavra do outro” (PONZIO, 2010).

“Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera sentidos de palavras alheia, é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso, já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia.” (PONZIO, 2010). Ou seja, toda palavra provém do já dito, mas cabe ao sujeito atualizar a palavra do outro, dialogando ao mesmo tempo com discurso alheio e se posicionando de forma autoral sobre o objeto de discussão para, com isso, constituir-se como autor. Para isso, é necessário, como sustenta Bakhtin (2011), que o escrevente, ao tomar a palavra alheia, se coloque no lugar do outro, procure ver determinado objeto de discussão na perspectiva do outro e, só depois disso, reformular seu discurso com seu próprio ponto de vista e seus conhecimentos.

É relevante ressaltar que o posicionamento autoral de um sujeito, ao escrever, não corre “assim de um só jato de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto”, como defende Liane Castro de Araújo em seu texto “Tecendo sentidos: reescrita e reprodução de texto” (2011).

Seu posicionamento acerca de um objeto de discussão está relacionado, diretamente, às suas experiências e conhecimentos, e é a partir disso que o autor constrói um posicionamento - seja concordando ou refutando parcial ou totalmente das outras vozes que compõem seu discurso. Dessa maneira, “deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício”, como afirma Graciliano Ramos (1962). As lavadeiras não lavam as roupas numa única molhada. Há todo um processo para que, no final da lavagem, as roupas estejam satisfatoriamente limpas. Assim também deve ser o sujeito quando escreve. É preciso inventar, lembrar, apropriar-se, criar, reformular, apagar, escolher, eger sentidos e tecer também aquilo que o próprio escrevente é, ou seja, sua identidade na escrita, de acordo com Liane Castro (2001), pois “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer” (RAMOS, 1962). Com isso o sujeito demonstrará sua autonomia com a língua/linguagem na escrita acadêmica

Fonte: 3ª versão do texto 1, produzida pelo aluno L do 2º período do curso de Letras PUC- Minas, no contexto da oficina 7.

De saída, é preciso ter presente que cada escolha levada a termo nas alterações assumidas, na escrita da terceira versão do texto, pelo sujeito-autor, reflete uma relação de contiguidade entre esse sujeito e a construção de seu posicionamento autoral. Trata-se de um sujeito-autor que fala a partir de novas posições, após retroagir conscientemente sobre os sentidos construídos na primeira versão de seu texto, os quais são ressignificados ou refutados na terceira versão.

Uma comparação inicial entre a interação do sujeito-autor com o objeto de discussão (“*O trabalho do sujeito com a e na língua linguagem e o reflexo de uma posição autoral*”), na introdução de ambas as versões do texto, parece-me fortuita para principiar esta discussão, considerando-se que, logo no parágrafo de abertura da última versão do texto, é perceptível uma visível mudança em relação à abordagem desse objeto.

Lembro que interagir, palavra-chave, nesta discussão, é sinônimo de interatuar, como já mencionado no Capítulo 1. Isso significa que a mudança mencionada certamente tem a ver com o modo como o sujeito-autor (re)constrói filiações de sentido e atua sobre os seus saberes de

forma responsiva, o que lhe permite retomar o objeto, dando-lhe novos contornos (como efeito de acabamento).

Como demonstrado, na Versão 1, o sujeito-autor deixa escapar sua pouca intimidade/interação com o objeto de discussão, quando o silencia ao longo do texto, deixando, assim, de atuar sobre ele, isto é, de posicionar-se de forma reflexiva em relação a ele. Com isso, instaura espaços de lacuna que não chegam a ser preenchidos com novos sentidos, e contribuem para dispersão do objeto de discussão. Quero, com isso, dizer que esse objeto é mencionado, na introdução, como foi demonstrado, mas, após, não mais é recuperado de forma a ser articulado a novas reflexões e /ou noções, conceitos.

Além disso, ele foi matizado sob uma perspectiva diametralmente assimétrica em relação ao projeto de dizer instituído pela proposta de produção. Esse não seria exatamente um ponto negativo, caso o sujeito-autor fosse bem-sucedido em amarrar/controlar a dispersão do sentido, por ele reacentuado sob refração de sua entonação avaliativa. Para lembrar Tfouni (2001), a deriva refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro e, quando ocorre sem ser controlada, instala uma ausência de coerência no texto.

Na versão ora em exame (Versão 3), o mesmo objeto de discussão é retomado a partir de uma perspectiva discursiva que em nada lembra a primeira. Tem-se, então, um olhar distanciado sobre o texto anterior, evidenciando um sujeito-autor que se reposiciona frente a seu objeto.

Assim sendo, é possível sentir a nuance de uma voz que, neste momento, pode-se dizer, demonstra uma compreensão responsiva ativa mais sólida sobre esse objeto (afasta-se do ângulo axiológico anteriormente atribuído a ele – *a escrita acadêmica é trabalhosa*, dando-lhe ares de reflexões construídas intuitivamente –, para assumir outra posição axiológica, desta vez, no quadro de uma discussão em diálogo com os teóricos previstos nos textos-base explorados na Oficina).

Diferentemente da primeira versão, essa voz interage/dialoga com o objeto (“O trabalho do sujeito com a/na língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”), mobilizando saberes que coadunam entre si e contribuem para que o sujeito aceda a um estatuto de autor: aquele que se apropriou do objeto de discussão, que o tornou palavra própria, “semi-alheia”, podendo, assim, sobrepor-se a ele como uma segunda voz autoral.

Como se sabe, o sujeito é sempre efeito de um discurso que o situa em uma determinada posição. Assumir uma perspectiva dialógica de linguagem e de autoria impõe reconhecer que nossas palavras são habitadas por uma exterioridade anterior (AUTHIER-REVUZ,1998) e,

nessa direção, que a autoria se inscreve na ordem do já-dito. Essa perspectiva autoriza-me dizer que ser uma segunda voz autoral em relação a um objeto de discussão, como aqui se menciona, é incidir sobre ele a partir do acionamento de sentidos outros, construídos no trabalho do excedente de visão sobre outros discursos.

Para debruçar-se, por exemplo, sobre seu objeto de discussão (“o trabalho do sujeito com a e na língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”), o sujeito-autor reatualiza a noção de dialogismo de orientação bakhtiniana, tomando-a em articulação com tal objeto do princípio ao fim de seu texto, o que nos dá pistas de que foi capaz de evitar a sua dispersão, diferentemente do que ocorreu na Versão 1 do seu texto.

Pode-se sentir, assim, a presença de uma voz autoral que busca instituir uma unidade ao texto, ou seja, que investe na “estabilização” dos sentidos, os quais vão se constituindo ao compasso das posições assumidas pelo sujeito-autor.

É seguindo tal linha de discussão, que ele se inscreve em uma determinada filiação teórica e passa a se enunciar sob a regulação de tal filiação, o que pressupõe o seu conhecimento e a compreensão de que suas escolhas lexicais, reflexões, bem como as fontes a serem citadas devem se articular e se enquadrar a essa filiação. Exemplo disso é o uso de expressões que orbitam em torno da noção de dialogismo, denotando a tentativa de controle do sujeito-autor em manter-se inscrito numa ordem teórico-discursiva: “*O sujeito deve entender que toda palavra procedeu de alguém*”; “*cabe ao sujeito atualizar a palavra do outro*”; “*Ou seja toda palavra provém do já dito*”, para citar algumas.

Partindo desse ponto de vista, chama a atenção, na introdução do texto, a alusão feita à figura do “Adão mítico”, que remete à imagem de Bakhtin, em “[...] *Dessa forma, não há primeira outra palavra de cada um, como houve com o Adão mítico, que criou a palavra e passou a tomá-la em seus discursos*”. Como se sabe, Bakhtin reporta-se à simbólica figura do Adão mítico para levar a termo sua defesa de que o sujeito sempre se projeta a partir de discursos outros, visto que, segundo a abordagem bakhtiniana, nossos discursos são atravessados por outras vozes – posições sociais, opiniões, que vêm habitar de diferentes formas e nuances qualquer discurso em construção.

A associação estabelecida entre a ideia do “Adão mítico” para discutir “o trabalho com a e na língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral” nos permite entrever um posicionamento autoral que explicita sua relação com um saber vinculado à filiação teórica assumida, “criando o espaço de uma ‘representação’, de uma figuração em que ocorre a substituição de um trabalho de lacuna por uma presença de sentido” (GREGOLIN, 2001, p. 65).

É o sujeito-autor singularizando sua posição, recortando seu objeto, a partir de um viés axiológico, qual seja: a posição autoral é resultado do trabalho sobre outros discursos, da forma como o sujeito atualiza esses discursos.

Cumprido lembrar que os textos-base de que resultam a resenha ora analisada não remetem à figura do “Adão mítico”, ou seja, a menção feita, pelo sujeito-autor, reflete um olhar transgrediente, um excedente de visão em relação ao objeto e ao campo disciplinar em que se situa – ação compreendida como um traço autoral, no quadro desta discussão e das filiações assumidas ao longo desta tese.

Ainda cabe realçar que o sujeito-autor também escolhe tratar da noção de exotopia no texto, tomada em estreita relação com as noções de posicionamento autoral e dialogismo, como em “[...] Para isso, é necessário, como sustenta Bakhtin (2011), que o escrevente, ao tomar a palavra alheia, se coloque no lugar do outro, procure ver determinado objeto de discussão na perspectiva do outro e, só depois disso, reformular seu discurso com seu próprio ponto de vista e seus conhecimentos. Ela aparece enlaçada à reflexão de um sujeito-autor comprometido em acrescentar a discussão em torno do seu objeto, de nela instituir sua entonação avaliativa, mas, também, como forma de, mais uma vez, marcar seu posicionamento de filiação à orientação bakhtiniana.

A relação estabelecida, nesse caso, mostra-se legítima à medida que demonstra uma compreensão responsiva ativa sobre tal noção, vez que esta é articulada a uma rede de sentidos que se interpenetram e dialogam no quadro de discussão assumido. A noção, portanto, não se configura como um elemento estranho à ordem de discussão, pelo contrário, na orientação teórica assumida, pelo sujeito-autor, é noção seminal – escolha, então, que confere certa legitimidade à sua voz autoral.

Relativamente às reflexões entretidas, tomo como exemplo, inicialmente, a seguinte passagem (extraída do texto-base de Augusto Ponzio utilizado na Oficina 7) em que há um retorno sobre o discurso citado, cujo percurso desse retorno é preenchido pela singularidade de um ponto de vista do sujeito-autor, que assim se posiciona, junto com Ponzio: “ ‘Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera sentidos de palavras alheias, é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso, já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia’ (PONZIO, 2010). Ou seja, toda palavra provém do já dito, mas cabe ao sujeito atualizar a palavra do outro, dialogando ao mesmo tempo com discurso alheio e se posicionando de forma autoral sobre o objeto de discussão para, com isso, constituir-se como autor. Para isso, é necessário,

como sustenta Bakhtin (2011), que o escrevente, ao tomar a palavra alheia, se coloque no lugar do outro, procure ver determinado objeto de discussão na perspectiva do outro e, só depois disso, reformular seu discurso com seu próprio ponto de vista e seus conhecimentos”.

Vemos, na passagem acima, movimentos de tentativa de explicação materializados linguisticamente na ocorrência tanto de glosa metaenunciativa (“Ou seja”) como também reincidentemente nas expressões “com isso” e “Para isso”. Essas escolhas lexicais insinuam uma voz autoral comprometida com seu dizer, em amoldar o dito, em desfazer laços de opacidade.

No excerto, “*Ou seja, toda palavra provém do já dito, mas cabe ao sujeito atualizar a palavra do outro, dialogando ao mesmo tempo com discurso alheio e se posicionando de forma autoral sobre o objeto de discussão para, com isso, constituir-se como autor*”, nota-se o ponto de vista⁶⁶ do sujeito-autor sobre a constituição do posicionamento autoral, que, segundo a sua percepção, é fruto do trabalho de atualização do discurso citado. Mas, frise-se, não uma mera atualização, pois, conforme o sujeito-autor, ela pressupõe uma posição em relação ao objeto de discussão – o que pode ser identificado na observância do seguinte dizer: “*mas cabe ao sujeito*”, do qual erige a ideia de uma responsabilização pelo dito.

Acrescente-se a isso “que tomar posição (de avaliação), nessa medida, retornando ao dito, explicando, retomando, repetindo, glosando (isto é, ou seja, melhor dizendo...), é aqui visto como indício da assunção da autoria” (FURNALETO; RIBEIRO, 2016, p. 788-789). Trata-se, pois, de uma tentativa do controle sobre o dizer, a qual reflete um sujeito-autor que trabalha sua linguagem, visando ao fechamento para sentidos divergentes que possam ser produzidos, pelo seu interlocutor/leitor potencial, em relação ao posicionamento por ele assumido.

Na conclusão de seu texto, o sujeito-autor recupera de forma mais específica o seu objeto de discussão, desvelando uma compreensão responsiva ativa menos parafrástica e mais “original” das ideias com as quais dialoga, como se pode notar em “*É relevante ressaltar que o posicionamento autoral de um sujeito, ao escrever, não corre ‘assim de um só jato de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto’*, como defende Liane Castro de Araújo em seu texto ‘*Tecendo sentidos: reescrita e reprodução de texto*’ (2011). Seu posicionamento acerca de um objeto de discussão está relacionado, diretamente,

⁶⁶ Lembro que os alunos deveriam, conforme a proposta, pôr em diálogo quatro textos-base (excertos) que lhe foram disponibilizados, devendo também com eles dialogar. Portanto, as citações presentes nas produções ora analisadas, embora escolhidas pelos próprios alunos, foram extraídas de tais textos, que podem ser recuperados na Oficina 7, apresentada no capítulo Metodológico da tese.

às suas experiências e conhecimentos, e é a partir disso que o autor constrói um posicionamento - seja concordando ou refutando parcial ou totalmente das outras vozes que compõem seu discurso”.

Do excerto em tela, destaco dois aspectos, quais sejam: (i) o juízo de valor expresso no dizer “*É relevante ressaltar*” e (ii) e a reflexão inscrita em “*Seu posicionamento acerca de um objeto de discussão está relacionado, diretamente, às suas experiências e conhecimentos, e é a partir disso que o autor constrói um posicionamento – seja concordando ou refutando parcial ou totalmente das outras vozes que compõem seu discurso*”.

Quanto ao primeiro, vê-se que o sujeito-autor vai construindo seu posicionamento autoral, pautando suas escolhas linguísticas no uso de expressões modalizadoras de ordem apreciativa (“*É relevante*” e “*ressaltar*”), que, além de marcarem sua subjetividade na escrita, isto é, uma sua avaliação em relação ao dito, direcionam a atenção para aquilo que o sujeito-autor considera ou julga ser relevante que o outro (leitor/interlocutor potencial) considere na leitura do texto. Interessante notar que tanto a expressão “*É relevante*” quanto o verbo “*ressaltar*” possuem uma carga semântica de semelhante teor apreciativo, o que leva a crer em um duplo engajamento no discurso.

Assim, pode-se dizer que a escolha dessa expressão incisiva deixa entrever a máscara autoral de um sujeito que força sua presença no discurso sem receio de posicionar-se de forma comprometida com o seu dizer.

Oportunamente, considero importante lembrar as injunções que presidem o gênero resenha, para aqui chamar a atenção para o fato de que as escolhas linguísticas do sujeito-autor são compatíveis com o projeto de dizer de um gênero que, necessariamente, reclama uma tomada de posição/avaliação do sujeito-autor, sem a qual não se pode (en)formar a sua autoria. Com isso, quero dizer que o sujeito-autor demonstra consciência em relação às injunções que regem os modos de dizer intrínsecos ao gênero, o que, de certo modo, contribui para a constituição da autoria no texto produzido.

No que diz respeito à reflexão que engendra o enunciado “*Seu posicionamento acerca de um objeto de discussão está relacionado, diretamente, às suas experiências e conhecimentos, e é a partir disso que o autor constrói um posicionamento –seja concordando ou refutando parcial ou totalmente das outras vozes que compõem seu discurso*”, pode-se dizer que ela se desvela como uma réplica do sujeito-autor em relação ao discurso citado, o qual, deliberadamente, retroage sobre esse discurso, atuando sobre ele como uma segunda voz autoral, que o recorta e reacentua, segundo sua posição axiológica (o posicionamento autoral

não pode ser pensado sem se considerar a relação de conhecimento do autor acerca do seu objeto de discussão, ou seja, a autoria tem a ver com a relação de saber instituída entre autor e o objeto de discussão).

Assim, vê-se que essa voz emerge enlaçada a um gesto de interpretação/compreensão responsiva ativa desse sujeito-autor, que atribui novo sentido ao discurso citado, por meio de um excedente de visão, do qual prescinde uma nova perspectiva, isto é, sua reflexão pessoal, singularizada/subjetiva, materializada nesse trabalho que faz sobre outro discurso. Noutros termos, “o autor é aqui uma posição na filiação de sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 15). Essa reflexão, resultante da interação entre saberes (o do discurso citado e do sujeito-autor), como mencionado, revela, portanto, uma compreensão responsiva ativa menos parafrástica, o que pressupõe ser ela mais original (autoral), haja vista que nuança o objeto de discussão a partir de um olhar transgrediente, naquilo que comporta de seu esforço criativo.

Por todas as observações empreendidas, cumpre frisar que essa terceira versão do texto revelou avanços em relação ao posicionamento autoral, se comparada à Versão 1, considerando-se, inclusive, que o sujeito-autor se construiu discursivamente sob o tensionamento das injunções do gênero (resenha acadêmica temática) solicitado na proposta, o qual demanda postura crítica, de análise e avaliação.

Os próximos textos que apresento também foram produzidos por uma aluna do 2º período do curso de Letras da PUC-Minas, no contexto da Oficina 7, a qual denominarei de aluna F, e serão aqui tomados para a análise em suas três versões.

Faz-se necessário lembrar, desse modo, que as suas produções também são resultado das condições de produção da Oficina mencionada. Uma das etapas da Oficina previa a produção do *gênero resenha acadêmica temática*, a partir de quatro-textos base (dos autores Bakhtin, Augusto Ponzio, Graciliano Ramos e Liane Castro de Araújo), que foram previamente apresentados e discutidos em sala com os alunos de modo a suscitar reflexões sobre as noções, ideias, defesas neles flagradas.

Acredito que a análise das três versões das resenhas, produzidas pela aluna F, poderá demonstrar de forma mais ampliada o percurso de desenvolvimento do posicionamento autoral dessa aluna, que também é interpelada pelas interações com a professora-pesquisadora, em situação da análise/apreciação dos seus textos.

Seguindo a linha de discussão estabelecida, também apresento um quadro representativo do percurso de escrita dessa aluna, no qual será possível aquilatar inicialmente sua *interação com e entre os saberes do campo de conhecimento*, ora concebida como aspecto imbricado à

constituição da autoria das diferentes versões dos textos por ela produzidas. Começo, assim, pela primeira versão da resenha.

Quadro 7 - Tentativa de inscrição numa dada filiação teórica

Interação com/entre os saberes do campo de conhecimento		
Versão 1	Versão 2	Versão 3
Noções emergentes na resenha produzida	Noções emergentes na resenha produzida	Noções emergentes na resenha produzida
Dialogismo Escrita dialógica Alteridade Não transparência da linguagem	Heterogeneidade da linguagem Identidade autoral Dialogismo Alteridade Enunciatário Escrita como trabalho Atitude responsiva	Heterogeneidade da linguagem Dialogismo Identidade autoral Alteridade Enunciatário Atitude responsiva Não transparência da linguagem Escrita como trabalho Texto como um jogo (relação autor-leitor)
Ações que mostram a estudante retroagindo sobre o processo de produção de sentidos estabelecidos no texto, na busca por um posicionamento autoral		
Explica um conceito Estabelece correspondência entre ideia Apresenta reflexão	Explica uma asserção Amplia uma ideia Estabelece relação de sentido entre ideias Apresenta reflexão	Explica uma asserção Estabelece relação de sentido entre ideias Apresenta reflexão Busca outra fonte de lugar teórico diferente para estabelecer relação com os autores resenhados.

Fonte: quadro elaborado com base nos dados extraídos dos textos da Oficina 7, produzidos pela aluna F.

Um olhar criterioso sobre os quadros 5 e 7 permite verificar que o percurso de escrita da aluna F demonstra que esta estabeleceu uma interação maior com os saberes do campo disciplinar em comparação com o aluno L, embora ambos estivessem cursando o mesmo período, a julgar pelo expressivo repertório de noções que são, pela aluna F mobilizadas, no empreendimento discursivo das diferentes versões dos textos produzidos.

Feita essa observação preliminar, meu olhar se centra, neste momento, no processo de escritura da aluna F, que estabelece, nas versões de seu texto, uma ampla rede de diálogo com

noções que se articulam estreitamente numa dada orientação teórica, marcando, assim, uma responsabilidade enunciativa frente ao objeto de discussão.

Importante notar que as informações descritas mostram um sujeito-autor que interage, gradativamente, com tais noções e que decide incorporar em cada uma das versões do texto, noções novas, sem abandonar necessariamente as outras.

Esse dado, a princípio, pode lhe tributar um estatuto de autora que se projeta discursivamente cindida por várias leituras e um relativo amadurecimento intelectual, considerando que essa é uma aluna de 2º período – o que pressupõe imaginar um sujeito-autor que se situa em relação ao objeto de discussão com um olhar marcadamente transgrediente (com muitos atravessamentos de leituras).

Na segunda parte do Quadro, no qual são demonstradas as ações que ilustram o trabalho autoral, isto é, mostram um movimento do sujeito-autor interagindo na (re)construção dos sentidos, (re)trabalhando a linguagem, na tentativa de amarrar tais sentidos e, conseqüentemente, regular o seu dizer, vemos que tais ações (a exemplo de “explica uma asserção”, “estabelece relação de sentido entre ideias”, “apresenta reflexão”, “busca outra fonte de lugar teórico diferente para estabelecer relação com os autores resenhados”), também, vão se reconfigurando nas versões do texto e, de forma ascendente, atingem níveis de complexidade marcados por certa gradiência.

Um exemplo do que se aponta pode ser verificado na última versão do texto, na qual o sujeito-autor, além de realizar todas as ações levadas a cabo nas Versões 1 e 2 da resenha, é capaz de buscar uma fonte de outro lugar teórico para dialogar com as fontes dos textos-base resenhados. Tem-se aí a emergência de uma singularidade na escrita em termos de criatividade/originalidade marcada, e, com isso, a reafirmação de uma posição autoral, isto é, um ponto de vista exotópico em relação ao objeto e à própria proposta de produção. Noutros termos, o sujeito-autor interage com os saberes do campo de conhecimento de forma ativa, revelando uma compreensão criativa em relação a esses saberes, à medida que reconhece a validade deles, reatualizando-os em novo contexto, sob novas colorações lexicais e novos propósitos discursivos.

Embora as observações feitas sinalizem o processo de construção do posicionamento autoral da aluna F, é imperativo ver mais detidamente, a partir da análise das diferentes versões do texto, como, de fato, esse processo se concretiza.

Passemos, então, ao Texto 1, desse segundo exemplo. Trata-se de um texto que, apesar de deixar entrever movimentos autorais na interação com noções que são agenciadas pelo

sujeito-autor, o objeto de discussão precípua escapa-lhe, ganhando certo acento apenas na conclusão – situação que deflagrou o comentário da professora-pesquisadora para que a aluna se debruçasse mais sobre o tema da proposta, de modo a evitar a sua dispersão na materialidade do texto.

Figura 12- (Versão 1 da resenha)

PUC Minas
Instituto de Ciências Humanas – Departamento de Letras
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
Oficineira: Sibely Oliveira Silva

F XX 24/5/2018

Oficina 7 – Produzindo o gênero Resenha Acadêmica Temática

“O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica
e os reflexos de uma posição autoral”

O dialogismo é uma propriedade da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos explícitos. Esse conceito, criado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, caracteriza bem a natureza heterogênea da linguagem e, naturalmente, a escrita acadêmica reflete isso.

A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão. A escrita científica constitui-se em um mecanismo de interação entre as várias vozes que antecederam aquele texto e, mais do que fontes de referência, atualizam-se como parte de um novo enunciado, a cada nova produção, em um contínuo ininterrupto.

Se toda palavra é habitada, escrever é um ato de alteridade, Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem”, e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra”, abordam a necessidade de enxergar através do outro para se fazer uso da palavra alheia, ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu.

Já Eliane Castro de Araújo, em “Tecendo Sentidos...”, ressalta que todo trabalho sobre o “já-escrito” pressupõe preocupação com o leitor, uma vez que quem escreve fornece pistas para o leitor construir o sentido. Todo o processo da escrita – descrito pela autora com uma bela comparação com o ofício de tecelã – ocorre, segundo Araújo, pela falta de transparência da linguagem.

Logo, escrever implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso em busca da clareza e do sentido que une as várias vozes. Isso remete a reflexão ao texto “Linhas Tortas”, de Graciliano Ramos, que compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício. Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”

Sibely
F, perceba que até esse momento, você não ilumina para o leitor a verdadeira temática que baliza a resenha, qual seja: “o trabalho do sujeito com a língua/linguagem e os reflexos da posição autoral”. O modo como você inicia o texto tende a levar o leitor a acreditar que você irá tratar de forma central da questão do dialogismo e essa não é temática da proposta, entende? Reveja.

Sibely
Indicar ano da obra.

Sibely
Tente esclarecer qual é a relação de tal alteridade e o trabalho que o sujeito deve realizar com a língua/linguagem na constituição de sua imagem de autor, na escrita acadêmica.

Sibely
Ano???

Sibely
Sugiro revisar os textos para rever essa ideia. Tenho a impressão de que os autores falam de outra coisa.

Sibely
Pense em como articular melhor esse parágrafo com o anterior. Esclareça também um pouco mais sobre essa preocupação. Como podemos flagrá-la na materialidade de um texto, por exemplo?

Sibely
Querida, embora você apresente uma discussão importante em seu texto, sugiro que você se debruce mais sobre a temática que orienta a resenha. Lembre-se de que aquele que escreve acaba por criar uma imagem de autor. Como você enxerga essa imagem e a sua relação com o trabalho que o sujeito deve ter com a língua/linguagem, quando dialoga com outras fontes/vozes? Em que medida esse trabalho implica uma posição autoral, na escrita acadêmica? Pense nisso para a escrita de uma nova versão de seu texto.

Fonte: texto extraído do corpus produzido na Oficina 7.

Se o gênero estabelece suas regras, cada sujeito as realiza à sua maneira, sempre relacional e, por isso relativamente estável (SOBRAL, 2016). É o que percebemos, neste exemplo 2, que se distancia frontalmente do exemplo 1. Inicialmente, é forçoso dizer que a aluna F demonstra uma compreensão responsiva ativa em relação à proposta, produzindo um texto que se aproxima mais do gênero *resenha acadêmica temática* em comparação com a primeira versão do texto (exemplo 1), a qual se distanciou do projeto enunciativo da proposta, haja vista o aluno L ter produzido *uma reflexão* em vez da *resenha*.

Registrada essa observação, interessa ao propósito desta análise centrar o olhar sobre o modo como a aluna F, em sua posição de sujeito-autor, interage com os saberes do campo e, a partir de tal relação, constrói uma posição autoral em relação ao objeto de discussão. Esse olhar, evidentemente, não se fecha às intervenções da professora-pesquisadora, registradas nos comentários que acompanham o texto, já que a análise é vista em articulação com tais intervenções, considerando-se a natureza do objeto da pesquisa e da própria investigação (pesquisa-ação). Tais observações/intervenções serão retomadas de forma mais articulada para a análise das segunda e terceira versões da resenha, mais adiante, quando lançarei luz sobre o modo como a aluna responde a elas, na escrita das Versões 2 e 3.

Por ora, tomo como ponto de partida o modo como o sujeito-autor se lança a principiar o texto em análise. Em outros termos, quero chamar a atenção para o fato de que ele se ancora na noção de dialogismo para tratar do objeto de discussão (“o trabalho do sujeito com a língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”).

Assim, a maneira como os valores assumem a forma de expressão, isto é, reificam diferenças que desestabilizam sentidos já estabelecidos em outros discursos, para ganharem outros acentos de valor, em vista de um projeto de dizer, é aqui visto como um traço da autoria sendo entretecida. Tal posição permite-me remeter a Bakhtin (2011), que entende como atividade autoral o modo como os valores assumem a forma de expressão, introduzindo diferenças em um complexo elástico, mais do que em uma unidade estática. Recorro, ainda ao autor, para lembrar que a forma, enlaçada ao conteúdo, expressa não só o objeto temático, mas, principalmente, a posição do autor sobre o objeto.

Reporto-me, por exemplo, ao fato de o sujeito-autor estabelecer a correspondência entre o conceito de dialogismo e a produção do conhecimento científico, assumindo, para isso, uma voz autoral reflexiva em relação ao conceito, a julgar pelo excerto “*A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão. A escrita científica constitui-se em um mecanismo de interação entre as várias vozes que antecederam aquele texto e, mais do que fontes de referência, atualizam-se como parte de um novo enunciado, a cada nova produção, em um contínuo ininterrupto*”.

O excerto em destaque desenha-se, assim, como uma compreensão responsiva ativa (um gesto de interpretação) do sujeito-autor em relação ao conceito de dialogismo, o qual interage com ele, a partir de uma reflexão balizada por um ponto de vista crítico, por meio do qual percebe-se uma contrapalavra em relação à ideia/concepção que pressupõe o autor como

sendo a única fonte/origem de seu dizer, isto é, reporto-me a um olhar crítico que incide sobre a concepção de autoria como propriedade intelectual (“*A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão*”).

Esse posicionamento crítico-reflexivo é reforçado quando o sujeito-autor remete à imagem de Bakhtin, reatualizando, mais uma vez, o princípio dialógico da linguagem em “[...] *mais do que fontes de referência, atualizam-se como parte de um novo enunciado, a cada nova produção, em um contínuo ininterrupto*”. Erige, desse modo, de tal posicionamento, uma máscara autoral, no sentido bakhtiniano, que demonstra uma consciência em relação ao dito, bem como em relação ao quadro teórico que o conforma/enquadra.

Embora, pois, o sujeito-autor se enuncie num espaço de tensão entre o que é da ordem da singularidade e da heterogeneidade (já que parte-se da noção de dialogismo de Bakhtin e cita-se o próprio autor para esclarecer tal noção, ainda na introdução do texto), como se pode visualizar em “*O dialogismo é uma propriedade da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos explícitos. Esse conceito, criado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, caracteriza bem a natureza heterogênea da linguagem e, naturalmente, a escrita acadêmica reflete isso* – (excerto que dialoga com a reflexão anteriormente assinalada), pode-se dizer que ele garante sua singularidade nesse espaço enunciativo saturado pelo discurso de outrem.

Não se pode, pois, perder de vista, que o sujeito-autor explora o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica e trabalha nas suas fronteiras (FARACO, 2009), subjetiva-se em sua reflexão, mostrando uma posição autoral em plena negociação com os sentidos já estabelecidos.

Ainda relativamente ao enunciado, “*Esse conceito, criado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, caracteriza bem a natureza heterogênea da linguagem e, naturalmente, a escrita acadêmica reflete isso*”, percebe-se um trabalho com a linguagem (visto como marca do posicionamento autoral) à medida que há a retomada do conceito de dialogismo para o esclarecimento de sua fonte e, a um só tempo, o sujeito-autor também amplia a rede de sentidos em torno de tal conceito, estabelecendo relação com as noções de heterogeneidade da linguagem e de escrita acadêmica, sinalizando um ponto de vista.

Esse ponto de vista vem marcado por uma posição singularizada ancorada em expressões avaliativas como o uso do adjetivo “bem”, denotativo de uma avaliação apreciativa em relação à produtividade do conceito de dialogismo para explicitar a ideia da heterogeneidade

da linguagem, e, também, no advérbio “naturalmente”, reforçando, uma vez mais, a tese defendida na introdução do texto (“*A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão*”).

Mas a posição autoral, é preciso dizer, não se revela de forma linear ao longo de todo o texto, desvelando um posicionamento que vai se redimensionando, assumindo formas diferentes (mais reflexiva ou implicada), ao compasso da mobilização e da interação com outras noções que são agenciadas para se articularem com a noção de dialogismo (“alteridade”, “heterogeneidade da linguagem”, “não transparência da linguagem”).

Cumprе salientar que, ao se reportar à noção de alteridade, por exemplo, inscrita na mesma ordem discursiva do quadro da discussão (dialogismo), o sujeito-autor não interage com as ideias resenhadas de Bakhtin e Ponzio, com a mesma propriedade como anteriormente demonstrado, tributando-lhes uma compreensão responsiva ativa que não se evidencia totalmente compatível com o horizonte axiológico de ambos os autores, como é possível depreender na passagem “*Bakhtin, em ‘A Forma espacial da Personagem’, e Augusto Ponzio, no texto ‘Alteridade e Dialogicidade da Palavra’, abordam a necessidade de enxergar através do outro para se fazer uso da palavra alheia, ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu*”.

Em realidade, Ponzio (2010), discutindo a noção de dialogismo e alteridade em articulação com as ideias de Bakhtin, chama a atenção para o fato de a singularidade do eu ser, justamente, a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia e, não afirma, por sua vez, que é mantendo a singularidade do outro que a singularidade do eu se constitui, como entende o sujeito-autor.

Desse modo, há um deslize dos sentidos resultante dessa não compreensão responsiva ativa, embora se reconheça um esforço desse sujeito-autor em dialogar com a noção de alteridade, inclusive, esse esforço se marca linguisticamente no retorno sobre o dito, por meio de uma ação metadiscursiva (“ou seja”) “que funciona como uma restauração imaginária do controle sobre o dizer” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 34).

Nessa medida, é importante considerar, conforme advoga Gallo (2001), que a forma como os sentidos são mobilizados, isto é, a maneira pela qual o sujeito atualiza já-ditos, em uma nova formulação, implica no que podemos entender como um maior ou menor grau de autoria.

Embora não se vislumbre, nesta tese, assumir uma discussão sobre a existência de uma escala de níveis de autoria, a posição de Gallo (2001) oferece substantiva contribuição a essa análise. Se considerarmos, pois a observação precedente de que o sujeito-autor demonstra uma interpretação/compreensão responsiva equivocada das ideias de Ponzio, conforme já explicitado, sem perder de vista que o discurso acadêmico pressupõe a legitimidade daquilo que se diz/argumenta (dizer com autoridade), vemos aí, um indício de uma voz autoral “aparentemente” fragilizada/abalada, ou, pelo menos, que não se manifesta com autoridade (o que, na perspectiva da autora, seria um indício de “menor grau de autoria”).

É importante observar, assim, que a posição autoral revela-se plástica, reconfigura-se ou transmuta, ao longo do texto, em função do modo como o sujeito interage com o objeto de discussão principal (“o trabalho do sujeito com a e na língua/linguagem e o reflexo de uma posição autoral”). Reporto-me, particularmente, ao fato de que, em alguns momentos, as noções mobilizadas não chegam a ser articuladas a esse objeto, pois escapa ao sujeito-autor a construção de uma rede de sentidos (supostamente provenientes de uma compreensão responsiva ativa), que o filiariam a uma dada posição autoral. Ou seja, autorar exige que o sujeito-autor também negocie com seu próprio repertório de conhecimentos e ideias, articule arranjos possíveis entre o que já se sabe, o que já se conhece e o que se está em via de redizer, dentro de um quadro de discussão.

Falo, desse modo, de uma voz autoral que ora se projeta com ares de altivez (assenhorando suas ideias), ora se recua ou se “silencia”, dando vazão para que o acabamento do todo dos enunciados seja lacunar.

Percebe-se que uma discreta referência (indireta) a esse objeto é feita apenas nos dois últimos parágrafos de conclusão do texto, os quais remetem à concepção de escrita como trabalho, porém, desvinculada da questão da autoria, isto é, da posição autoral, como se verifica no excerto “*Logo, escrever implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso em busca da clareza e do sentido que une as várias vozes [...]*”.

Sobre esse aspecto, especificamente, devo lembrar que, no último comentário feito pela professora-pesquisadora, quando da apreciação do texto da aluna, há a observação de que esta deveria investir mais no objeto de discussão, de modo a construir, de forma mais articulada, reflexões sobre a relação entre autoria e o trabalho com a e na língua/linguagem, evitando que a discussão se dispersasse do objeto de dizer principal.

Esta foi também uma provocação para que a estudante reconhecesse que, em sua posição de autora, é essencial tanto assumir como afirmar seu projeto de dizer, ao longo do texto, o que

implica interatuar sobre ele, colocando em circuito uma rede de relações e de sentidos que lhe dão certa unidade, para que a deriva não se instale negativamente e o efeito de acabamento se estabeleça como forma de se buscar a completude.

Relativamente a isso que se diz da necessidade de se assumir e afirmar o projeto de dizer, colocando sentidos em rede para que a deriva não se instale negativamente no texto, veja-se o excerto: *“Logo, escrever implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso em busca da clareza e do sentido que une as várias vozes. Isso remete a reflexão ao texto “Linhas Tortas”, de Graciliano Ramos, que compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício. Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”*. Nele, vemos, por exemplo, que a voz autoral não reinveste em uma argumentação que, de fato, instaure o efeito “acabamento” entre o dito e as formulações discutidas anteriormente. Como mencionado em outro momento, nesta tese, aceder, pois, à escrita singular (autoral) demanda um processo de ratificação/reafirmção da posição subjetiva daquele que escreve.

Ainda referentemente ao enunciado anterior, as escolhas lexicais “árduo” e “meticuloso” nuançam um posicionamento pelo qual o sujeito-autor subjetiva sua avaliação em relação à escrita, mas não se pode dizer, que, neste momento, há um excedente de visão construído na relação de tal concepção e os reflexos de uma posição autoral.

Assim, a análise global do texto revela que o sujeito-autor demonstra relativo conhecimento acerca das noções mobilizadas (dialogismo, heterogeneidade da linguagem, alteridade, não transparência da linguagem), até pelo fato de colocá-las numa mesma rede de filiação teórica, no quadro de discussão, mas a questão, contudo, é como esse circuito se organiza e contribui para a constituição da autoria no texto.

Vale dizer que, relativamente ao objeto de discussão principal, não se percebe uma compreensão responsiva ativa que se prefigura como compreensão crítica acerca de tal objeto, o que importaria uma compreensão acrescida, portanto, de uma responsabilidade enunciativa. O sujeito-autor não se situa, marcadamente, em relação a esse objeto a partir de uma posição exotópica (princípio para a constituição da autoria), a julgar pelo fato de que a discussão empreendida na conclusão do texto não se marca por um acentuado nível de reflexão que demonstre relativo grau de novidade, ou a construção de novos sentidos em relação a esse objeto.

Na sequência, analiso a segunda versão do texto, na qual é possível aquilatar relativos avanços em comparação com a primeira, sobretudo no modo como o sujeito-autor interage com

o objeto de discussão – o que reconfigura o seu posicionamento autoral. Antes, seguindo a linha de discussão já estabelecida, apresento um quadro que sumariza as alterações realizadas pela aluna, nas Versões 2 e 3 da resenha, a fim de mostrar o seu percurso/processo de escritura.

Quadro 8- Reconfigurações das versões das resenhas produzidas por F

Versão 1	Versão 2	Versão 3
<p>Produziu o gênero solicitado, mas o objeto de discussão é pouco apreendido</p>	Caracterização das alterações	Caracterização das alterações
	Substitui uma noção por outra (dialogismo por heterogeneidade na linguagem) e acrescenta mais uma à introdução.	Suprime uma ideia, por não demonstrar uma compreensão responsiva ativa da observação da professora.
	Suprime uma ideia e substitui por outra de teor semelhante.	Substitui a explicação anteriormente dada sobre a não transparência da linguagem e acrescenta outra mais detalhada e mais persuasiva.
	Amplia a noção de alteridade, explicando-a.	Cita um autor, de outro lugar teórico, que trata da relação autor-leitor, para estabelecer um ponto de contato com a ideia por ela abordada sobre a relação autor-leitor.
	Acrescenta, em um parágrafo, mais uma ideia e defende um ponto de vista.	Acrescenta uma nota de fim para referenciar o autor citado.
	Num primeiro momento, suprime a noção de não transparência da linguagem (que não aparece explicada na Versão 1) e a substitui por atitude responsiva para explicar a relação autor-leitor.	Modaliza uma explicação, relativizando-a e substitui uma palavra por outra de sentido diferente.
	Acrescenta a noção de enunciatário.	
Num segundo momento, retoma a noção de não transparência da linguagem, explicando-a.		
Finaliza o texto, alterando a conclusão que passa a ser tecida no diálogo com o autor Graciliano Ramos.		
Nº de parágrafos e linhas	Nº de parágrafos e linhas	Nº de parágrafos e linhas
5 parágrafos 25 linhas	6 parágrafos 32 linhas	7 parágrafos 45 linhas

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados extraídos da Oficina 7.

Os dados em tela fazem crer que o sujeito-autor realiza um exaustivo trabalho sobre o dito em seu processo de construção do posicionamento autoral. Esse trabalho revela um sujeito

consciente que se esforça em regular os sentidos do texto, que são por ele recortados e revistos, e, por isso mesmo, tensionam novos posicionamentos.

É visível também um avanço em relação ao número de linhas escritas, nas Versões 2 e 3 da resenha, o que me autoriza pensar num sujeito-autor mais afetado pela escrita, pelo objeto de discussão, afinal, não seria incoerente imaginar, com base nos dados descritos no quadro acima, um nível de interação maior com os saberes do campo, permitindo-lhe conjugar de forma um pouco mais consistente as ideias e noções discutidas, e, em alguma medida, apresentar maior capacidade de leitura crítica sobre as ideias resenhadas em vista do objeto de discussão, conferindo, assim, maior legitimidade a seu estatuto de autor.

Pensar essa interação discursiva impõe, de outro lado, situar as intervenções da professora, pois essas alterações são aqui dimensionadas como réplicas às suas observações/provocações em relação ao texto.

Vejamos, então, a segunda versão da resenha produzida pela aluna F, redimensionando o olhar, também, para as observações levadas a efeito pela professora-pesquisadora, apresentadas anteriormente na figura 12, as quais refratam a escrita desta segunda versão.

Figura 13- exemplo 1 (Versão 2 da resenha)

PUC Minas
Instituto de Ciências Humanas – Departamento de Letras
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
Oficineira: Sibely Oliveira Silva

FXX 05/6/2018

Oficina 7 – Produzindo o gênero Resenha Acadêmica Temática

“O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica e os reflexos de uma posição autoral”

A natureza heterogênea da linguagem se reflete na escrita acadêmica. Isso ocorre quando o pesquisador, ao registrar seus questionamentos, suas análises e suas conclusões, dá voz àqueles que o antecederam e cujos trabalhos servem de base teórica para o seu próprio estudo. Assim, a forma como esse sujeito se apropria do legado de outrem para dar sustentação e coerência ao próprio trabalho vai formando sua identidade como autor.

Mais do que fontes de referência, os saberes atualizam-se como partes de um novo enunciado, a cada nova produção, uma vez que toda palavra é, em sua constituição, dialógica, ou seja, ela existe ao recuperar o sentido da palavra do outro.

Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem” (2011), e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra” (2010), explicam sobre a necessidade de enxergar o mundo a partir do ponto de vista do outro para que, então, ao se fazer uso da palavra, mantenha-se a singularidade (ou a originalidade) do outro como condição para a singularidade do eu. É exatamente essa alteridade – essa relação dual (eu e o outro) que favorecerá a interação de saberes e de formas de dizer e, com elas, a possibilidade de construção do sujeito autoral, com a sua própria bagagem de dados e recursos para análise.

Sibely
F, veja bem: a escrita acadêmica não é tecida apenas pelo pesquisador, é o caso de vocês – alunos da graduação, entende? Sugiro acrescentar ao termo a expressão “e/ou acadêmico”.

Sibely
Atrescentar alheia.

Sibely

Sibely junho 06, 2018
Não seria esta a ideia: a singularidade do eu se revela no modo como esse eu reatualiza e complementa a ideia, e horizonte do outro? Manter a originalidade desse outro, é, por exemplo, não distorcer a sua palavra, entende? Esse eu precisa penetrar no horizonte desse outro, entendê-lo, e tornar próprio aquilo que era alheio, com a sua enunciação. Ambos os autores não afirmam nos textos-base “a condição” do, jeto que você menciona. Reveja, apoiando-se na observação feita, ok e mantenha o restante do parágrafo.

Sibely

Fonte: excerto Versão 2 da resenha produzida pela aluna F, no contexto da Oficina 7.

Não se pode negar que o exemplo/excerto em exame apresenta reconfigurações na escrita, que indiciam uma voz autoral tentando, desde o início, situar o objeto de discussão na

introdução de seu texto, tal como a professora-pesquisadora assinalou ser importante fazer (no comentário da Versão 1, quando chamou a atenção da aluna para o fato de que ela parecia tratar como objeto de discussão o conceito de dialogismo, e não a temática proposta: “o trabalho do sujeito com a e na língua/linguagem e os reflexos de uma posição autoral”). Essa voz se inscreve no texto/discurso, explicitando um saber sobre a noção da heterogeneidade da linguagem e vem nuançada por um excedente de visão (ponto de vista) que a torna um pouco mais densa teoricamente em relação à primeira versão.

Dito de outra forma, percebe-se um nível maior de profundidade na discussão teórica que é principiada, a julgar pelas explicações sobre a noção mobilizada, a exemplo do que evidencia o enunciado “[...] *Isso ocorre quando o pesquisador, ao registrar seus questionamentos, suas análises e suas conclusões, dá voz àqueles que o antecederam e cujos trabalhos servem de base teórica para o seu próprio estudo. Assim, a forma como esse sujeito se apropria do legado de outrem para dar sustentação e coerência ao próprio trabalho vai formando sua identidade como autor*”. Isso impõe considerar um trabalho discursivo sobre tal noção, isto é, o sujeito-autor interatua (interage) com/sobre o objeto do dizer atribuindo-lhe seu olhar singularizado/seu acento de valor, figurando, desse modo, como uma voz criadora, ou uma segunda voz autoral, nos termos bakhtinianos.

Nesse posicionamento de justificativa, marcado pela expressão “*Isso ocorre quando*”, vemos um sujeito-autor que não se posiciona de forma passiva em relação à afirmação “*A natureza heterogênea da linguagem se reflete na escrita acadêmica*” (que em realidade, trata-se de seu ponto de vista). Ao contrário, ele tenta, de fato, realizar o que Bakhtin (2011, p. 280) denomina de “inteireza acabada do enunciado”, que é determinada, entre outros fatores, pela exauribilidade do objeto e do sentido, ou seja, por essa tentativa de dar conclusibilidade ao dito, de enformá-lo em vista de uma posição axiológica.

Assim, conforme mencionado, como essa interação com o objeto se dá a partir de um nível de profundidade teórica, relativamente mais consistente em comparação com a primeira versão do texto, o que, por sua vez, implica a emergência de uma nova máscara autoral ou estatuto de autor, a figura do sujeito-autor se representa, de modo mais legitimado, ao trazer uma leitura crítica (compreensão responsiva ativa) dos textos resenhados reacentuada/recortada à luz de um posicionamento axiológico como depreende-se em “*Assim, a forma como esse sujeito se apropria do legado de outrem para dar sustentação e coerência ao próprio trabalho vai formando sua identidade como autor*”.

O enunciado em tela deixa entrever que o sujeito-autor abordará o objeto de discussão (“O trabalho do sujeito com a e na língua linguagem e os reflexos de uma posição autoral”) a partir da seguinte orientação axiológica: o autor se constrói com e na alteridade, sendo que, para legitimar sua identidade autoral, ele deve trabalhar sobre outros discursos. Nega-se, como na primeira versão, a ideia da autoria associada à propriedade intelectual e assume-se o trabalho com a e na língua/linguagem em estreita relação com a ideia do diálogo com o discurso de outrem.

Interessante notar que o discurso é tecido por um sujeito-autor que se projeta discursivamente sem a marca da personalidade no texto (uso de pronome pessoal), sendo esta sentida no tom reflexivo e, às vezes, avaliativo e assertivo que se enlaça a esse discurso, materializado em reflexões e posições, sempre engendradas por certa tentativa de regulação dos sentidos que vão sendo construídos. Traço marcante da singularidade da escrita do sujeito-autor, a qual emerge sob a fenda do seu estilo individual, fazendo-se/irrompendo nas e pelas injunções do gênero, pois é conveniente reiterar que a resenha acadêmica temática pressupõe um modo de dizer reflexivo, exigindo postura crítica, análise/avaliação.

A propósito do que se diz, embora se reconheça que, em linhas gerais, a autoria na segunda versão ora analisada se faz marcar por uma forma diferente, tendo em vista que o sujeito-autor demonstra uma maior compreensão responsiva ativa/criativa em relação ao objeto de discussão e um excedente de visão mais concretizado quer seja em relação ao objeto principal, quer seja na interação com as noções mobilizadas inscritas na rede de filiações discursivas que cerceia tal objeto, faz-se necessário também dizer que, em alguns momentos, é possível perceber um sujeito-autor que não responde ativamente às sugestões da professora-pesquisadora, resultantes da análise/apreciação do seu texto.

Percepção que pode ser confirmada na análise do excerto “*Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem”(2011), e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra” (2010), explicam sobre a necessidade de enxergar o mundo a partir do ponto de vista do outro para que, então, ao se fazer uso da palavra, mantenha-se a singularidade (ou a originalidade) do outro como condição para a singularidade do eu. É exatamente essa alteridade – essa relação dual (eu e o outro) que favorecerá a interação de saberes e de formas de dizer e, com elas, a possibilidade de construção do sujeito autoral, com a sua própria bagagem de dados e recursos para análise”.*

É visível que a aluna, em sua posição de sujeito-autor, não chegou a ocupar um lugar/olhar totalmente distanciado, isto é, crítico, em relação à sua compreensão leitora acerca

dos textos resenhados, conforme foi provocada a fazer, pela professora, que solicitou, quando da análise/apreciação da primeira versão do texto, que a ideia “*mantenha-se a singularidade (ou a originalidade) do outro como condição para a singularidade do eu*” fosse revista. Porém, é importante realçar que, embora o enunciado tenha sido mantido, o sujeito-autor estabeleceu com ele uma relação de sentido diferente, que se aproxima mais do horizonte dos autores citados/resenhados. Visão que pode ser adensada considerando-se o ponto de vista marcado na introdução do texto, “*Assim, a forma como esse sujeito se apropria do legado de outrem para dar sustentação e coerência ao próprio trabalho vai formando sua identidade como autor*”.

Além disso, este excerto “*É exatamente essa alteridade – essa relação dual (eu e o outro) que favorecerá a interação de saberes e de formas de dizer e, com elas, a possibilidade de construção do sujeito autoral, com a sua própria bagagem de dados e recursos para análise*”, presente na segunda versão da resenha, pode ser lido como uma réplica, ou seja, vem responder à orientação da professora (“Tente esclarecer qual é a relação de tal alteridade e o trabalho que o sujeito deve realizar com a língua/linguagem na constituição de sua imagem de autor na escrita acadêmica”).

Vale lembrar que, na Versão 1 do texto, a noção aparece desta forma: “*Se toda palavra é habitada, escrever é um ato de alteridade. Bakhtin, em ‘A Forma espacial da Personagem’, e Augusto Ponzio, no texto ‘Alteridade e Dialogicidade da Palavra’, abordam a necessidade de enxergar através do outro para se fazer uso da palavra alheia, ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu*”, não sendo retomada no desenvolvimento da discussão. Noutros termos, ela escapa ao horizonte crítico desse sujeito, que, em realidade, não se demonstra capaz de dialogar com ela de forma bem-sucedida.

Assim, na segunda versão, há avanços em relação ao modo como a interação com a noção de “alteridade” é levada a efeito, posto que, na primeira, essa noção é apenas mencionada, deixando, então, lacunas que não chegam a ser preenchidas com o excedente de visão do sujeito-autor, que tem sua voz autoral aparentemente “silenciada”.

Diferentemente do que é possível perceber no exemplo extraído da primeira versão, no excerto correspondente a ele (o qual foi reformulado na Versão 2 do texto), vemos, ainda que timidamente, um eu mais responsável e responsivo, que retoma o dito para realizar o acabamento do todo do ponto de vista defendido, isto é, um trabalho autoral sobre o discurso realizado por um sujeito-autor que se esforça em preencher, com a sua entonação avaliativa, os espaços da lacuna, anteriormente, deixada na primeira versão.

Nessa perspectiva, o sujeito-autor quando retorna ao seu texto, estabelece o jogo entre o (re)dizer, o desdizer e o não-dizer – ação que caracteriza a escrita em *travessia* se (*refazendo*) no e pelo trabalho, pelo esforço transformador desse sujeito em percorrer, preencher de sentido tais espaços.

A observação sublinhada se robustece quando analisamos de forma mais acurada o enunciado “*É exatamente essa alteridade – essa relação dual (eu e o outro)*”, pois, nele, é possível apreender uma dupla posição de retomada do discurso marcada linguisticamente pelo uso do travessão e ainda do parêntese, usados para uma explicação da noção de alteridade, ou seja, há aí uma implicada tentativa de dar certo acabamento para o sentido atribuído à noção mobilizada, o que desvela uma voz que se projeta como responsável no e pelo discurso e que se empenha em dar unidade ao texto, à medida que inscreve a noção aludida numa ordem teórica (da abordagem dialógica da linguagem).

Essa posição responsável também pode ser flagrada nos dois últimos parágrafos de conclusão do texto, nos quais se observa, novamente, uma voz que, reincidentemente, retroage sobre seu dizer, (re)afirmando a busca por um posicionamento autoral. Veja-se a figura abaixo que se trata da continuidade da Versão 2 em discussão:

Figura 14 - exemplo 2 (Versão 2 da resenha)

PUC Minas
Instituto de Ciências Humanas – Departamento de Letras
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
Oficineira: Sibely Oliveira Silva

FXX 05/6/2018

Todo esse empenho deve ocorrer porque “a linguagem não é transparente” (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Ela diz o que a intenção e a habilidade do eu, aliadas às características e às condições do leitor presumido, a fazem dizer.

Já Graciliano Ramos compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício, no texto “Linhas Tortas” (1962). Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.” Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma que atinja o resultado esperado. Ela deve ser precisa, exata, sem excessos nem ausências, pois do modo como a palavra estiver arranjada dependerá o sentido do texto.

Sibely junho 06, 2018
A expressão não me parece clara. Sugiro esclarecer que, nesse jogo, autor-leitor, é necessário um esforço/trabalho do autor para que a sua ideia possa ser compreendida, ao menos em alguma medida, por esse leitor “modelo”, já que, o leitor sempre, nesse processo de recepção do texto, dará a ela a sua entonação, seu acento. Na verdade, a escrita exige desse autor esse labor para que, na relação autor-leitor, o leitor se aproxime ao máximo da ideia do autor. Por isso é importante esse manejo do autor com e na língua/linguagem, para tentar cercar esse leitor de pistas que o levem na direção daquilo que o autor diz, entende? Fale um pouquinho sobre isso. Se a linguagem não é transparente e o texto é sempre construído tendo em visto um endereçamento, o autor precisa trabalhar bem com a língua/linguagem para alcançar esse leitor. Apesar de que não se pode assegurar que ele terá o controle absoluto do modo como esse leitor irá receber/interagir com suas ideias/texto.

Sibely
Querida, seu texto traz significativos aprimoramentos, tanto do ponto de vista da discussão quanto do alcance da própria proposta. Parabéns!
Sugiro que você acrescente um pequeno parágrafo de conclusão, pois, da forma como você finaliza o texto, inclusive mencionando a expressão “ Já Graciliano Ramos”, não indicia para o leitor que irá concluir sua discussão, entende? Ou então, você pode, também, sinalizar, nesse mesmo parágrafo, que você está finalizando, valendo-se, para isso, das ideias desse autor. Avalie.

Sibely
Veja bem: se você menciona que a linguagem não é transparente, isto é, ela é significada pelos sujeitos de formas diferentes, não é coerente mencionar, na perspectiva adotada em sua discussão, estes termos. Esses termos parecem remeter a uma visão técnica de escrita e não dialógica/discursiva, entende? Sugiro retirá-los, e buscar uma outra explicação, mas na direção de uma visão discursiva.

Fonte: excerto extraído da conclusão da Versão 2 da resenha produzida pela aluna F.

Tendo-se em vista que “ser autor implica estar relacionado com a vontade criadora e com posição determinada à qual se pode reagir dialogicamente” (BUBNOVA, 2011, p. 276), considero pertinente mencionar que a figura acima (conclusão da segunda versão da resenha), embora venha acompanhada por algumas observações da professora, as quais serviram de orientação para a escrita da terceira versão do texto, apresenta indícios de autoria, haja vista que o sujeito-autor, por exemplo, se (re)posiciona, ampliando a noção de “não transparência da linguagem”, outra noção acionada.

Explico: na primeira versão da resenha, essa noção é mobilizada, mas aparece destituída de uma visão reflexiva mais pessoal, como é possível recuperar no enunciado extraído da primeira versão: “*Já Eliane Castro de Araújo, em ‘Tecendo Sentidos...’, ressalta que todo trabalho sobre o ‘já-escrito’ pressupõe preocupação com o leitor, uma vez que quem escreve fornece pistas para o leitor construir o sentido. Todo o processo da escrita – descrito pela autora com uma bela comparação com o ofício de tecelã – ocorre, segundo Araújo, pela falta de transparência da linguagem*”.

Em contrapartida, no exemplo ora discutido, vê-se que a mesma noção é retomada, mas o sujeito-autor se situa de forma mais responsiva em relação a ela, como comprova o enunciado *“Todo esse empenho deve ocorrer porque ‘a linguagem não é transparente’ (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Ela diz o que a intenção e a habilidade do eu, aliadas às características e às condições do leitor presumido, a fazem dizer”*.

Em *“Ela tem a forma que se dá a ela. Ela diz o que a intenção e a habilidade do eu, aliadas às características e às condições do leitor presumido, a fazem dizer”*, nota-se a assunção de um ponto de vista, isto é, a linguagem não é transparente, uma vez que ela está, também, condicionada à recepção do leitor, sobre a qual não se tem o controle em relação às significações que possam ser a ela atribuídas.

Assim, pode-se dizer que o diálogo estabelecido com o objeto se apresenta refratado por certo amadurecimento no nível de reflexão da voz autoral, cuja presença é mais vibrante, neste momento. Além disso, no enunciado, é possível flagrar o sujeito-autor enformando seu objeto estético (objeto de discussão), reorganizando-o, a cada vez que retorna a ele para lhe atribuir novas explicações. Trata-se da busca pela melhor expressão que o defina, a busca pelo dizer ideal, portanto, de um posicionamento reificado em tais explicações.

O próximo exemplo a ser explorado é a terceira versão da resenha produzida pela aluna F, a qual é acrescida de novas reflexões que dão pistas de que o sujeito-autor ampliou ainda mais o seu olhar em relação ao objeto de discussão, sendo capaz, inclusive, de incorporar à sua discussão nova referência advinda de outro lugar teórico.

Observe-se:

Figura 15- (Versão 3 da resenha)

PUC Minas
Instituto de Ciências Humanas – Departamento de Letras
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos
Oficineira: Sibely Oliveira Silva

F X X 26/6/2018

Oficina 7 – Produzindo o gênero Resenha Acadêmica Temática
“O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica
e os reflexos de uma posição autoral”

A natureza heterogênea da linguagem se reflete na escrita acadêmica. Isso ocorre quando o pesquisador e/ou o acadêmico, ao registrar seus questionamentos, suas análises e suas conclusões, dá voz àqueles que o antecederam e cujos trabalhos servem de base teórica para o seu próprio estudo. Assim, a forma como esse sujeito se apropria do legado de outrem para dar sustentação e coerência ao próprio trabalho vai formando sua identidade como autor.

Mais do que fontes de referência, os saberes atualizam-se como partes de um novo enunciado, a cada nova produção, uma vez que toda palavra é, em sua constituição, dialógica, ou seja, ela existe ao recuperar o sentido da palavra do outro.

Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem” (2011), e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra” (2010), explicam a necessidade de enxergar o mundo a partir do ponto de vista do outro para que, então, ao se fazer uso da palavra alheia, mantenha-se a singularidade (ou a originalidade) do outro. É exatamente essa alteridade – essa relação dual (eu e o outro) – que favorecerá a interação de saberes e de formas de dizer e, com elas, a possibilidade de construção do sujeito autoral, com o seu próprio repertório de idéias e sua bagagem de conhecimentos.

Ciente dessa dupla orientação da palavra – em relação ao tema do discurso e em relação ao outro – o sujeito que se pretende autor deve entender que escrever com autoridade sobre aquilo que diz e como diz, de forma clara e coerente, implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso. É sobre isso que Eliane Castro de Araújo chama a atenção no texto “Tecendo Sentidos: reescrita e produção de texto” (2001). Segundo ela, é preciso pensar no leitor durante o ato da escrita, pois as escolhas e os arranjos textuais feitos pelo autor se constituirão em sinais de construção do sentido para quem for ler o texto. Como parte integrante do discurso, espera-se do enunciatário (leitor) uma leitura plausível e atitude responsiva.

Todo esse empenho deve ocorrer porque “a linguagem não é transparente” (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Para que sua ideia seja compreendida ou, pelo menos, para que o leitor se aproxime ao máximo do que defende o autor, é preciso que este tenha a habilidade necessária de manejo da linguagem e da língua para que consiga preencher o texto com pistas para o seu leitor. Não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê.

Wolfgang Iser, em *O Jogo do Texto* (1), ajuda a esclarecer essa relação autor-leitor com a metáfora do jogo, cujos movimentos são desempenhados pelo autor, ao propor a ideia, e pelo leitor, ao reagir a ela, sendo o texto o campo do jogo. Como resultado desse jogo, as possibilidades são a vitória, que é o estabelecimento do significado do texto, ou o andamento do jogo, que é a manutenção do significado em aberto, à espera de novas leituras.

Por fim, Graciliano Ramos compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício, no texto “Linhas Tortas” (1962). Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.” Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma a atingir – ainda que de forma aproximada – o resultado esperado, sem excessos nem ausências, pois o modo como ela estiver arranjada influenciará o sentido a ser atribuído pelo leitor.

(1) ISER, Wolfgang. *O Jogo do Texto*, in *A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*, coordenação Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S/A, 2002

Fonte: Versão 3 da resenha produzida pela aluna F, no contexto da Oficina 7.

Pela extensão (43 linhas) da terceira versão do texto, em comparação com as demais, de antemão é possível observar uma interação ainda maior entre sujeito-autor e o objeto de discussão – o que aqui é visto como um aspecto positivo, já que se pode pressupor que as alterações, acréscimos ou supressões realizadas são em si reposicionamentos que deslindam o desenvolvimento de uma consciência criadora do sujeito-autor não somente em relação ao objeto de discussão, mas em relação ao aprimoramento de aspectos textuais, linguísticos e discursivos necessários ao acabamento do todo do texto, o que é constitutivamente parte do trabalho autoral.

Além disso, em relação ao que se diz de uma interação maior entre sujeito-autor e o objeto, essa premissa vem reforçar a defesa de que o sujeito, ao mesmo tempo que escreve, é envolvido, marcado, afetado pelo que escreve na atividade de escrita.

De toda forma, o que interessa mais precisamente a esta discussão é rastrear pistas de que o modo como essa interação acontece reflete diretamente no estatuto da posição autoral assumida pelo sujeito-autor. Dependendo, pois, de como este se situa em relação a esse objeto, de como seleciona e organiza suas reflexões para discuti-lo, obterá maior ou menor reconhecimento, maior ou menor grau de legitimidade para o que escreve, como se sabe.

A esse respeito, uma leitura global do texto permite notar certa evolução tanto no nível de profundidade e densidade da discussão quanto no nível de novidade/originalidade, possibilitando se entrever uma presença mais criadora da voz autoral à medida que esta trabalha mais esse objeto, isto é, (re)enforma-o, tendo em vista novos posicionamentos adotados.

No quadro dessa discussão, merece relevo o fato de a “noção de não transparência da linguagem” ser incrementada e assumida em articulação com a ideia do trabalho com a

língua/linguagem. Percebe-se, assim, uma atitude responsiva em relação à observação da professora, que problematizou a expressão utilizada no enunciado “*Ela diz o que a intenção e a habilidade do eu, aliadas às características e às condições do leitor presumido, a fazem dizer*”, estimulando a aluna a se debruçar mais sobre tal fala, a construir uma reflexão, isto é, um desdobramento da ideia defendida, de modo a tornar a ideia mais consistente.

Essa visão pode ser adensada na observância do excerto, que aparece na terceira versão da resenha: “[...] *Todo esse empenho deve ocorrer porque ‘a linguagem não é transparente’ (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Para que sua ideia seja compreendida ou, pelo menos, para que o leitor se aproxime ao máximo do que defende o autor, é preciso que este tenha a habilidade necessária de manejo da linguagem e da língua para que consiga preencher o texto com pistas para o seu leitor. Não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê*”.

Embora seja possível perceber que a aluna se ampara fortemente nas observações da professora para reformular sua ideia e retomar a noção, no fio do seu discurso, flagra-se a emergência de um olhar singularizado, que reacentua essas observações.

Uma comparação entre o excerto em tela e o que foi escrito na Versão 2 da resenha permite visualizar que a noção de “não transparência da linguagem” é retomada/reatualizada sob novos contornos axiológicos, nessa terceira versão do texto, os quais indiciam que o sujeito-autor se aproxima mais de seu objeto, ou seja, discute-o com maior profundidade e/ou propriedade. Reposiciona-se, então, em relação a ele, acrescentando à discussão uma nova visão inscrita num ponto de vista crítico qual seja: “[...] *não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê*”.

Esse ponto de vista se inscreve num discurso entoado por uma voz autoral, que se forja como autorizada, à medida que demonstra deter um saber (o autor não controla todas as possibilidades de deriva de sua escrita) e, também, a julgar pelo tom assertivo que sustenta o ponto de vista a que se alude. Veja-se, por exemplo, a escolha do modo verbal (indicativo) em: “não há garantias”; “receberá”; “responderá”; “está”. Todos esses verbos nuançando um discurso que não se projeta modalizado, ou, noutros termos, que se projeta assenhorando a certeza de suas defesas.

Outro aspecto que merece atenção e que figura como exemplo de que o nível de reflexão em termos de originalidade/novidade parece ser maior ou mais consistente, nesta terceira versão

da resenha, pode ser identificado na passagem que antecede a conclusão do texto: “*Wolfgang Iser, em O Jogo do Texto (1), ajuda a esclarecer essa relação autor-leitor com a metáfora do jogo, cujos movimentos são desempenhados pelo autor, ao propor a ideia, e pelo leitor, ao reagir a ela, sendo o texto o campo do jogo. Como resultado desse jogo, as possibilidades são a vitória, que é o estabelecimento do significado do texto, ou o andamento do jogo, que é a manutenção do significado em aberto, à espera de novas leituras*”.

Como se depreende, há a citação de uma nova referência (Wolfgang) de outro lugar teórico, isto é, do campo literário, para dialogar com objeto de discussão, tributando-se a esta, inclusive, uma nota de fim. Tem-se a demonstração, dessa maneira, de uma interação não somente com tal objeto, mas também uma posição exotópica em relação ao campo disciplinar, já que o sujeito-autor assimila ideias congruentes e conjuga saberes outros, sendo, portanto, capaz de conformá-los a um novo plano de valores axiológicos correspondentes. Com isso, nota-se que o sujeito-autor parece ter se apropriado mais do objeto de discussão principal (“o trabalho com a e na língua/ linguagem e os reflexos de uma posição autoral”), o que lhe permite atuar sobre ele de forma mais criativa/original, ou seja, dar-lhe a sua assinatura singularizada, nos termos bakhtinianos.

Assim, o posicionamento autoral assumido no texto revela-se marcadamente ainda mais reflexivo, considerando-se, por exemplo, a articulação feita entre o objeto, as noções de “não transparência da linguagem”, “alteridade” e um novo ingrediente (“metáfora do jogo leitor-autor”), presente na ideia reformulada de Wolfgang, para estabelecer pontos de contato com a ideia da relação texto-leitor e do trabalho com a língua/linguagem antes abordada sob o ângulo de Araújo (autora citada).

Emerge desse posicionamento uma compreensão responsiva ativa mais “original” do que parafrástica em relação ao objeto principal de discussão, uma vez que o sujeito-autor não se projeta discursivamente apenas como um *comentador* dos textos resenhados, mas a eles acrescenta seu excedente de visão, singularizado na escolha teórica que também faz para dialogar com tais textos – o que lhe reputa evidentemente uma posição autoral.

Destaco, ainda, o uso da nota de fim, pensando junto com Bovo que, “a meu ver, é algo da ordem da inquietude, algo que compõe o devir criativo e linguageiro desse sujeito-autor, que constitui a singularidade do seu dizer” (BOVO, 2019, p. 130), ao mesmo tempo que se revela como uma negociação com a exterioridade – o outro (a professora-pesquisadora, e o outro leitor potencial da introdução de uma das seções teóricas de um Projeto de Práticas Investigativas)

como previsto nas condições de produção da proposta que orientou a escrita da resenha acadêmica temática.

Além disso, perscrutando o texto, vemos a ocorrência de escolhas lexicais que indiciam a presença do autor, assumindo a posição daquele que molda o objeto, dando-lhe a sua coloração ou entonação avaliativa, a exemplo de: “*Assim*”; “*pois*”; “*porque*”, “*É exatamente*”. Todas essas palavras, ao lado da expressão “*É exatamente*”, são mobilizadas em uma imbricada relação de contiguidade com posicionamentos explicativos (implicados) que, com efeito, lhe configuram certo estatuto de autor (aquele que se projeta tentando abalar a opacidade ou incompletude que sempre se instala na linguagem).

Ainda relativamente a essa presença do autor insinuada em suas escolhas linguísticas, devo chamar a atenção para o uso de expressões de modalização deôntica, tais como: “deve entender”; “deve ocorrer”; “é preciso” – todas elas subjetivando esse autor e o projetando como aquele que não só se compromete com o dito, como busca construir uma atmosfera de argumentatividade em torno dele.

Considero importante salientar que *a interação com e entre os saberes do campo de conhecimento*, vista na sua relação com a construção da autoria, no texto em análise, também pode ser depreendida pela escolha da pontuação, pois, como ressalta Furlanetto (2014), o uso de recursos linguísticos como parêntese e travessões em operações metaenunciativas, o qual indica um retorno ao dito é, “além de outras coisas que se deseja conjecturar, uma tentativa de restaurar a ilusão de unidade que se busca, de algum modo reconhecendo que a linguagem é opaca”.

Recorro, assim, a um exemplo extraído da conclusão do texto que se ajusta a essa visão: “*Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma a atingir – ainda que de forma aproximada – o resultado esperado [...]*”.

Trata-se, de um trabalho com a língua/linguagem, materializado no uso dos travessões, ou nos termos de Authier-Revuz (2011), nas paradas sobre as palavras, que o sujeito-autor reconhece ser necessário aos efeitos de sentido que intenta gerar (em alguma medida, tais recursos trazem uma configuração até mesmo instrucional: “pense sobre”, “veja o que se esclarece neste ponto”) ensejando administrar a dispersão. Ou, para ser mais precisa, a “pontuação através de sinais específicos como os conhecemos tradicionalmente faz parte da formulação enunciativa como produção e produto autoral. Isso implica saberes de ordem gramatical, lexical, discursivo, subjetivo e alteritário (o mundo, o outro)” (FURLANETTO, 2014, p. 67).

5.6 O enquadramento do discurso citado: entre o ângulo da palavra de outrem e a busca pela posição autoral

Assumir a noção de autoria no solo de uma perspectiva dialógica impõe considerar que a instituição da subjetividade do autor irrompe no processo interativo com outras vozes, nas quais se apoia em diferentes contextos ou contra as quais reage, sempre dialogicamente, especialmente, quando se pensa na escrita acadêmica, como já reiterado nesta tese.

É também reconhecer, de outro lado, que o discurso citado sofre alterações em conformidade com o espaço onde circula e que está sujeito, inelutavelmente, a diversas (re)interpretações, (re)acentuações e transformações de sentido.

Pensando nisso, Bakhtin defende que não podemos “separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissoluvelmente ao outro” (BAKHTIN, 2014, p. 141).

O autor é, desse modo, uma instância que administra a pluralidade discursiva de seu espaço enunciativo e que atua, nesse gerenciamento, com estratégias diversificadas e complexas de introdução e de organização do discurso de outrem em seu discurso (FRANCELINO, 2011).

Nessa medida, *enquadrar o discurso citado* em um dado contexto pressupõe uma posição responsável daquele que cita, já que a citação não tem sentido em si. Ela deve ser vista em estreita relação com um querer dizer, por exemplo, o que se quer ou pretende dizer quando se repete o dizer do outro, em uma nova enunciação? Ou, qual a validade desse dizer e que efeitos são gerados nesse novo contexto dialógico?

Dáí o reconhecimento de que o *enquadramento do discurso citado* não se limita ao simples ato de citar ou de encaixar a voz de outrem numa rede de discursos, mais do que isso,

o contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio. [...] A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão) (BAKHTIN, 2014, p. 141).

Assim, pensar o *enquadramento do discurso citado* é considerar a relação transformadora entre a pretensa origem (esse outro que tem valor de origem, que, quando citado, sobrevive em novos contextos, não como ele mesmo, intacto, mas sempre outro, apropriado) e o sujeito que cita.

É dimensionar as ações do sujeito que atribui novos sentidos a esse discurso outro, ao mesmo tempo que também trabalha o próprio discurso (que guarda também seus sentidos, os quais são lançados nesse novo circuito dialógico). Esse trabalho de enquadramento, desde o limite do seu recorte, a escolha de onde e como inseri-lo, as adaptações operadas em seu interior,

até a maneira como é abordado, comentado e posto em relação com o discurso que o acolhe, sem dúvida, está ligado ao trabalho autoral – razão que justifica a minha escolha de tomá-lo como categoria analítica a partir de agora.

Na sequência, apresento os *movimentos de enquadramento e reenquadramento do discurso citado* realizados, nas resenhas dos alunos L e F, nos quais é possível entrever a assunção da posição autoral desses alunos com e a partir do discurso de outrem.

Com o olhar direcionado para o aspecto aludido, inicio a análise, debruçando-me sobre os dados extraídos das mesmas resenhas produzidas pelo aluno L, ora revisitadas com outra lente.

Passemos à figura 16, que apresenta o primeiro exemplo dos (re)enquadramentos feitos pelo aluno mencionado:

**Figura 16- (Re)enquadramento do discurso citado
(em resenhas produzidas pelo aluno L)**

Enquadramento 1 (Versão 2 da resenha)
<p>[...] Por isso, o trabalho com a língua/linguagem na escrita acadêmica necessita, primeiramente, do sujeito a compreensão de que seu texto não é propriamente seu, mas que está permeado por outras vozes.</p> <p>“Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera sentidos de palavras alheia, é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso, já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia.” (PONZIO, 2010). Dessa forma, não há primeira outra palavra de cada um, como houve com o Adão mítico, que criou a palavra e passou a tomá-la em seus discursos. Toda palavra procedeu de alguém e “ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, a palavra do outro” (PONZIO, 2010).</p>
<p>Comentário professora 11 junho 2018</p> <p>Aproveite essas ideias para comentar o trabalho do sujeito em (re)atualizar a palavra de outrem. Lembre-se de que citar, por exemplo, exige um trabalho daquele que cita face ao discurso que é invocado. O modo como o sujeito cita e dialoga com esse discurso cria uma imagem dele como autor. Tente incrementar sua discussão nessa direção, senão, você não avançará em relação ao nível de progressão das ideias de seu texto, permanecendo, assim, na questão de que o dialogismo é constitutivo da linguagem apenas, entende? A proposta é outra: focalizar o trabalho com a língua/linguagem como aspecto importante na construção da imagem de autor.</p> <p>Lembre-se de que esse trabalho se revela na língua/linguagem de várias formas: se o discurso de outrem é tomado com certa ironia, por exemplo, revela uma das ações que constituem esse trabalho. Pense em como esse trabalho pode ser flagrado no texto, ok!</p>
Enquadramento 2 (Versão 3 da resenha)
<p>“Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera sentidos de palavras alheia, é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso, já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia”. (PONZIO, 2010). Ou seja, toda palavra provém do já dito, mas cabe ao sujeito atualizar a palavra do outro, dialogando ao mesmo tempo com</p>

discurso alheio e se posicionando de forma autoral sobre o objeto de discussão para, com isso, constituir-se como autor. Para isso, é necessário, como sustenta **Bakhtin (2011)**, **que o escrevente, ao tomar a palavra alheia, se coloque no lugar do outro, procure ver determinado objeto de discussão na perspectiva do outro e, só depois disso, reformular seu discurso com seu próprio ponto de vista e seus conhecimentos.**

Fonte: excertos extraídos da parte do desenvolvimento das Versões 2 e 3 da resenha produzida pelo aluno L na Oficina 7.

Centralizar o olhar sobre o *enquadramento do discurso citado*, visto na sua relação com a construção da posição autoral, nos exemplos que serão a partir de agora apresentados (exemplos extraídos dos textos explorados na seção anterior, mas ora iluminados por outro ângulo), impõe considerar, principalmente, o “modo como o sujeito-autor dá voz a outros autores” (POSSENTI, 2009), tendo em vista o discurso a ser construído e os efeitos de sentido pretendidos e/ou causados. “Ao enunciar-se, o sujeito-autor apresenta sua voz, mas, como se sabe, essa voz foi construída com muitas outras (copiadas, inspiradoras, matizadoras, confrontadas...), de alguma forma esmaecidas para que apareça a coloração subjetiva de quem enuncia” (FURLANETTO, 2014, p. 71).

O desafio, portanto, está, principalmente, em flagrar a singularidade desse sujeito ao se apropriar/reportar à palavra de outrem no seu processo de construção autoral, na medida em que este o coloca na inevitável e, por que não dizer, tensa relação com o outro.

Cumpra aclarar de início que, em ambos os contextos de enquadramento (1 e 2), referentes à Figura 16, o discurso de outrem é mobilizado em torno da discussão do conceito de dialogismo como propriedade da linguagem, o que requer destacar que os autores citados dialogam entre si, sendo Ponzio, inclusive, leitor de Bakhtin.

Noutros termos, em relação à escolha desses autores (entre os textos disponibilizados na proposta) para tratar de tal objeto de discussão, pode-se dizer que esta é teoricamente coerente, revelando, desse modo, certo grau de assimilação, por parte do sujeito-autor, da rede de significações a serem estabelecidas no texto, bem como sobre o que pode ser dito dentro de uma dada perspectiva teórica.

Tomando como ponto de partida para a análise o Exemplo 1, é perceptível que o discurso citante é matizado pelas tentativas, ainda que discretas, do sujeito-autor em amalgamar a palavra própria à palavra de outrem de modo a colocá-la num mesmo território comum (discussão sobre o conceito de dialogismo). O que se vê, assim, é a voz autoral tentando agenciar a singularidade e a alteridade da palavra. Aquilo que o sujeito significa ao dizer, portanto, não é mero efeito de escolhas individuais, mas parte de um conjunto de filiações que

se materializam no discurso, tomado no tempo e no espaço, e no qual se formulam enunciados que articulam o dizer de um no dizer de outrem (ZANDWAIS, 2011).

Tais tentativas se materializam não somente no quadro semântico que aproxima ambos os discursos como também podem ser linguisticamente percebidas nas expressões “*Por isso*” (“[...] *Por isso, o trabalho com a língua/linguagem na escrita acadêmica necessita*[...]”) e “*Dessa forma*” (“*Dessa forma, não há primeira outra palavra de cada um [...]*”), as quais indiciam um movimento de posicionamento explicativo empreendido pelo discurso citante sobre o que é dito e o já-dito. Além disso, como discutido na seção anterior, essas expressões desvelam um trabalho com a linguagem, um esforço do sujeito em dar o acabamento ao objeto do dizer para controlar os sentidos (o que tributa a esse sujeito-autor uma posição responsável/autoral, em certa medida. Não se pode negar!).

Nessa atmosfera dialógica, vemos um sujeito-autor que constrói seu ponto de vista (“[...] *Por isso, o trabalho com a língua/linguagem na escrita acadêmica necessita, primeiramente, do sujeito a compreensão de que seu texto não é propriamente seu, mas que está permeado por outras vozes*”) conjuntamente com o discurso que o enquadra.

Faz-se necessário notar, porém, que, nesse contexto, o discurso citado se avoluma, dando a impressão de que “É o discurso de outrem na linguagem de outrem que serve para refratar a expressão e as intenções do autor” (BAKHTIN, 2014, p. 127) – o que não seria um problema, não fosse a voz autoral fundir-se sobremaneira com a voz de outrem (tem-se aí o deleite da coincidência entre duas consciências, sem que haja o distanciamento necessário).

Não se percebe, pois, que esse sujeito, após esse encontro de consciências, é capaz de se distanciar, ou construir um excedente de visão para reenquadrar o discurso citado em uma nova perspectiva (reinscrevendo-o, por exemplo, em um novo contexto de interação reacentuado por sua entonação avaliativa – aquela que traria ares de uma presença mais autoral do sujeito, com sua valoração axiológica).

Ainda que seja considerada a ideia de que a evocação do discurso de outrem por si só encerra um aparente diálogo, já que a razão de ser da presença do outro no simulacro do discurso citante será sempre para um relacionamento de sentidos (negação, aceitação, complementação etc.) acerca de determinado tema ou objeto de dizer, como dito em outros momentos ao longo desta tese, citar implica construir-se como uma autoridade em relação ao já-dito.

No excerto “*Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera sentidos de palavras alheia, é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso, já pelo fato de que cada falante*

recebe a palavra de uma voz alheia.’(PONZIO, 2010). Dessa forma, não há primeira outra palavra de cada um, como houve com o Adão mítico, que criou a palavra e passou a tomá-la em seus discursos. Toda palavra procedeu de alguém e ‘ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, a palavra do outro’’ (PONZIO, 2010), percebe-se que a voz do sujeito-autor se “esvanece” proporcionalmente à elevação da do discurso citado, cedendo-lhe praticamente todo “o espaço para a palavra”.

Inclusive, o silenciamento dessa voz aparece linguisticamente marcado pelas aspas reiteradas em duas citações literais, em um único parágrafo, as quais, a rigor, particularmente no contexto em exame, denotam uma relação de poder do discurso citado sobre o citante.

Pode-se dizer, assim, que a autoridade mencionada não se concretiza efetivamente, porque o discurso do sujeito-autor não enquadra o discurso de outrem de modo a penetrar nele de dentro e a matizá-lo-lo com a sua ressonância, seus acentos e suas expressões avaliativas, e a criar um diálogo mais produtivo que estático.

Em contrapartida, o segundo exemplo (Enquadramento 2), produzido em uma segunda versão, sob a refração do comentário feito pela professora-pesquisadora, que chama a atenção para a necessidade de se incrementar a discussão, na relação construída com outras vozes, a partir de um olhar singular do estudante, apresenta relativo avanço em comparação com o primeiro exemplo, no modo como o sujeito-autor se situa em relação à palavra de outrem e, conseqüentemente, se constrói enunciativa e discursivamente como autor.

Percebe-se um reenquadramento do discurso de outrem, não só sinalizado num movimento de tomada de posição em relação a ele (como discutirei adiante), como pela redefinição da própria escolha das fontes, isto é, há um novo *enquadramento* das vozes trazidas para suplantam a discussão em torno do mesmo objeto de discussão (o dialogismo como propriedade da linguagem), ação aqui entendida como indiciadora de um trabalho autoral do sujeito-autor (que reavalia, ajuíza suas escolhas).

Como mostra o Enquadramento 2, o sujeito põe em cena para dialogar com Ponzio, a voz de Bakhtin, a partir da qual expande o conceito de dialogismo (antes abordado somente pela perspectiva de Ponzio, baseada em Bakhtin), estabelecendo relação com o princípio da exotopia, lembrado para ressaltar a necessidade de um autor sempre assumir um olhar crítico no posicionamento autoral (é o autor interagindo/conjugando saberes, ideias para tratar do objeto).

Vejo esse dado positivamente e passo a explicar porque: primeiramente, é perceptível que a orientação da professora foi significada, em alguma medida, pelo estudante, na sua

posição de autor, que responde ativamente a ela, (re)construindo sentidos com e a partir do dizer de outrem, ao se revelar como uma segunda voz autoral na relação estabelecida com o discurso citado, afastando-se da imagem de autor relativamente “apagada”, refletida na Versão 1.

No que diz respeito à relação entre o *enquadramento do discurso citado* e a construção da posição autoral do aluno L, nesse segundo momento, permito-me reportar a Bakhtin (2014, p. 156) para, junto com ele, dizer que “o contexto que enquadra, lapida os contornos do discurso de outrem como o cinzel do escultor [...]. O discurso do autor representa e enquadra o discurso de outrem, cria uma perspectiva para ele [...]”.

Refiro-me, por exemplo, à substituição de uma das citações de Ponzio por uma reformulação de Bakhtin, a qual, é preciso mencionar, agrega valor argumentativo ao discurso do sujeito-autor, do mesmo modo que o situa em um lugar de fala diferente.

A decisão de abandonar uma das citações de Ponzio, para dar lugar à fonte/figura de Bakhtin, no novo enquadramento dado à discussão, não deve ser vista como uma mera substituição ou decisão, mas sinaliza uma voz autoral que reconhece, em alguma medida, o peso ou a validade de uma escolha em detrimento de outra no contexto dialógico em questão.

E sobre isso, devo registrar que, nos comentários realizados pela professora-pesquisadora em relação ao texto em discussão, não foi sinalizado que a substituição deveria ser feita. Tal decisão demonstra um sujeito-autor que busca retroagir sobre o processo de produção de sentido do seu texto, na tentativa de lhe dar o acabamento do todo, sem perder de vista os valores que cerceiam o diálogo com a palavra de outrem (como, por exemplo, o reconhecido valor de que é importante o esforço em recorrer às fontes).

Trata-se, portanto, de uma voz autoral ainda mais responsável, que enquadra o discurso citado, a partir de um novo acento de valor, isto é, recriando um novo ângulo axiológico para tecer a discussão pretendida, deixando-se entrever, por suas escolhas, na heterogeneidade da relação eu/outro.

Assim, é possível sentir de forma mais marcante a presença de uma voz autoral singularizada em diálogo com a dos autores citados, mesmo que esta ainda se revele timidamente em termos de nível de profundidade e/ou originalidade da reflexão – o que não é aqui visto como um problema, considerando que estamos falando de um sujeito, cujo grau de maturidade intelectual é compatível com o que fortuitamente espera-se de um aluno de 2º período do curso de Letras.

Também é preciso dizer que, nesse momento (Enquadramento 2), o diálogo se dá entre os autores convocados, mas também com o sujeito-autor do texto, haja vista a ocorrência de

uma citação *posicionada*, nos termos de Florez (2013, p. 67), isto é, “que traduz a tomada de posição explícita do autor em relação ao outro”, como se nota em “*Ou seja, toda palavra provém do já dito, mas cabe ao sujeito atualizar a palavra de outro, dialogando ao mesmo tempo com discurso alheio e se posicionando de forma autoral sobre o objeto de discussão, para com isso se construir autor*”.

Tem-se, assim, um sujeito-autor que adota, diante das ideias de outrem, um posicionamento autoral marcado não somente pela adesão a esse discurso, mas sobretudo pelo (re)investimento, num movimento de explicação/retomada (do qual prescinde um gesto de compreensão responsiva ativa ou apropriação do já-dito), marcado linguisticamente no texto, por exemplo, no uso da glosa metaenunciativa “*ou seja*”, e na expressão “*para com isso*”, além de enunciados com valor de esclarecimento: “*toda palavra provém do já dito, mas cabe ao sujeito atualizar a palavra do outro [...]*” etc.

Relativamente a esse aspecto, devo salientar que esse posicionamento de explicação, demonstrando a autoria sendo agenciada, é ancorado na perspectiva do sujeito-autor inscrita na adversativa “*mas*”, que põe em cena duas perspectivas: a de outrem e a do sujeito-autor. Não poderia deixar de mencionar, ainda, que há certa sofisticação na escolha nominal (“*objeto de discussão*”) em: “[...] *se posicionando de forma autoral sobre o objeto de discussão [...]*”, que insinua uma relativa evolução em termos do refinamento do repertório linguístico da voz autoral, comparando-se com o Enquadramento 1, além de dar pistas da apropriação dos modos de dizer do discurso acadêmico-científico.

Um importante dado a se discutir, ainda, é que Bakhtin, no Enquadramento 2, é citado por meio de uma reformulação “*Para isso, é necessário, como sustenta Bakhtin (2011), que o escrevente, ao tomar a palavra alheia, se coloque no lugar do outro, procure ver determinado objeto de discussão na perspectiva do outro e, só depois disso, reformular seu discurso com seu próprio ponto de vista e seus conhecimentos*”.

Diferentemente do primeiro caso, em que o discurso citado é mobilizado por meio de citações literais, sem necessariamente serem acrescidas de uma entonação avaliativa singularizada por uma reflexão pessoal do sujeito-autor, na reformulação, vemos um movimento ou gesto de (re)interpretação (compreensão responsiva ativa) relativamente à noção de exotopia. Em “*realidade, é necessário saber, na discussão com outras vozes, estabelecer compreensão do fato que é objeto da reflexão*” (ORLANDI, 2007, p. 145), o que contribui, certamente, para que a voz autoral apareça em meio às demais vozes com as quais dialoga.

Considero importante destacar, ainda, no que se refere a essa reformulação, a escolha lexical do verbo “*sustenta*”, desvelando um movimento de apropriação da palavra alheia (à medida que revela uma compreensão resposniva ativa da *ação discursiva* realizada pelo autor citado), que passa a ser matizada por nova entonação avaliativa, espelhada na tentativa de construção de uma singularidade na arena do embate dialógico entre palavra própria e a palavra de outrem. Afinal, há que se ter em conta que esse sujeito poderia ter usado um verbo *dicendi* como “afirma”, por exemplo. A escolha de outro verbo (“*sustenta*”) demonstra, a meu ver, a busca pela palavra própria, pelo rebuscamento da linguagem, revelando o devir criativo desse sujeito no trabalho com essa linguagem e o empenho em se fazer autor (aquele que constrói uma resposta, assume uma posição em relação a um (outro) autor).

O que se vê, assim, é um sujeito esforçando-se mais para assumir uma posição exotópica nesse confronto de vozes.

Os próximos exemplos que compõem a Figura 17, ainda produzidos pelo aluno L, também, são vistos como possibilidade para se flagrar a construção do posicionamento autoral (re)construindo-se a partir do modo como o sujeito-autor *enquadra o discurso de outrem* e o conforma a um dado objetivo, nas diferentes versões que são escritas. Passemos à discussão do próximo exemplo.

**Figura 17- (Re)enquadramento do discurso citado
(em resenhas produzidas pelo aluno L)**

Enquadramento 1 (Versão 1 da resenha)
<p>[...] para que o sujeito alcance satisfatoriamente um bom desempenho na escrita acadêmica, ele precisa compreender que todo enunciado já foi criado e, por isso, a construção de seus textos procede de outras vozes, seja por meio do dialogismo mostrado ou do dialogismo constitutivo, como defendem Charaudeau e Maingueneau no “Dicionário de análise do discurso” (2006). É necessário que, embora o resenhista compreenda que seu texto deve haver outras vozes e que ele não é o primeiro a tomar partido de um determinado assunto, seu texto precisa ter um posicionamento autoral. Com isso, o resenhista demonstrará ser a favor ou contra um assunto tomado como objeto de discussão em seu texto acadêmico. Assim, mais do que compreender a resenha e seus recursos de elaboração, é preciso que o escrevente pratique cada vez mais esse gênero com o intuito de lapidar e melhorar seu modo de escrever.</p>
Enquadramento 2 (Versão 2 da resenha)

Todo texto, como defendem Charaudeau e Maingueneau no “Dicionário de análise do discurso” (2006), está permeado de dialogismo constitutivo, ou seja, diálogo alheio implícito que passa pela reformulação, ou dialogismo mostrado, no qual o diálogo de outro está explícito no texto, por meio, por exemplo, da citação. No entanto, embora a escrita apresente palavras de outrens, é possível que haja posição autoral do escrevente.

Fonte: excertos extraídos das Versões 1 e 2 das resenhas produzidas na Oficina 7, pelo aluno L .

No primeiro exemplo (Enquadramento 1- Versão 1 da resenha), é necessário lembrar, o aluno L constrói reflexões sobre o gênero resenha e não produz precisamente o gênero resenha acadêmica temática. Entretanto, interessa ao propósito desta análise verificar como o sujeito-autor *enquadra o discurso citado* para levar a efeito a sua discussão e, nessa perspectiva, vê-se que o discurso de outrem é enquadrado para afiançar a tese de que a escrita autoral de um acadêmico está condicionada à sua capacidade em lidar/gerenciar, com propriedade, o jogo de vozes (eu/outro) constitutivo da escrita do texto acadêmico.

A meu ver, é possível flagrar a autoria se desvelando, no exemplo em exame, ao compasso da escolha do sujeito-autor de introduzir a posição de mais dois autores que não são indicados nos textos-base da proposta de produção, para tratar do conceito de dialogismo, a partir de uma outra perspectiva, embora congruente.

Além disso, não se cita, por exemplo, um comentador de Bakhtin (que poderia trazer contribuições sobre o conceito de dialogismo, até mesmo, de forma mais palatável), mas uma fonte de semelhante peso à de Bakhtin, não somente por se tratar da referência aos autores Maingueneau e Charaudeau, como também *porque se cita a posição desses autores defendida no “Dicionário de Análise do Discurso”*, fonte que agrega demasiado valor de credibilidade à citação, por ser uma referência para as pesquisas do domínio disciplinar e, além disso, pela própria representação, socialmente construída, de que o dicionário é uma fonte segura.

Trata-se, assim, de um gesto autoral marcado pela tentativa de inscrição na continuidade de um pensamento, visando à ampliação do diálogo a partir de autores que complementam a discussão dos autores citados nos textos-base que orientaram a produção do texto.

Por outro lado, é evidente a importância de se notar, também, que o sentido dos conceitos “dialogismo constitutivo” e “dialogismo mostrado” escapam ao sujeito-autor, que não retoma, no contexto que os enquadra, tais conceitos para o desdobramento de uma explicação ou ideia, as quais poderiam contribuir, de forma positiva, para a construção da imagem desse sujeito-autor (por exemplo, desenhando uma sua compreensão responsiva ativa em relação ao conceito, a qual poderia lhe conferir um determinado estatuto).

Ajustando a lente para o Enquadramento 2, é possível observar um *reenquadramento do discurso citado*, tendo em vista tanto o gênero que é produzido (nesse caso, a resenha acadêmica temática), quanto o novo projeto de dizer que conforma esse discurso. Especificamente sobre o novo projeto de dizer, reporto-me ao fato de, na segunda versão, o sujeito-autor abandonar a tese anterior cujo foco incidia sobre a reflexão em *torno da escrita do acadêmico*, para investir na relação entre dialogismo e autoria, sob o ângulo da *escrita acadêmica* somente.

Um dado que merece destaque é que as alterações feitas no segundo exemplo (relativamente ao enquadramento do discurso citado) não são refratadas por comentários/orientações da professora-pesquisadora, denotando, assim, uma responsividade ativa enlaçada a um olhar crítico do sujeito sobre suas escolhas, o qual lhe permite assumir um reposicionamento por si só. Revela-se, assim, um sujeito-autor leitor crítico de si mesmo, que decide pelo refinamento de aspectos textuais e discursivos do seu texto, dado este que pode ser lido sob o lume da visão de Furlanetto, que assim sublinha:

escrever é também um encontro do sujeito (como autor) consigo mesmo (como leitor) em sua construção identitária. No processo, até a forma proposta de acabamento, fica visível o “fazer-se”, o modo mesmo como se torna possível entender-se em seu papel duplo [...], e nesse papel projetar-se para outrem (FURLANETTO, 2014, p. 71).

O reenquadramento em discussão nos dá pistas da escolha de um sujeito, tendo em vista a resignificação dos sentidos intencionados, eles mesmos refletindo o *fazer-se* como autor (aquele que recorta, enforma e dá uma coloração lexical ao objeto).

Observo que, ao reenquadrar o discurso citado, o modo de tratamento do objeto de discussão se distingue do Enquadramento 1, haja vista um retrabalho sobre o discurso de outrem, à medida que se pode notar uma compreensão responsiva ativa dos conceitos mobilizados (dialogismo constitutivo e mostrado), desvelada na exemplificação realizada pelo sujeito-autor: “*ou seja, diálogo alheio implícito que passa pela reformulação, ou dialogismo mostrado, no qual o diálogo de outro está explícito no texto, por meio, por exemplo, da citação*”.

Os exemplos dados acenam para uma apropriação do dito, reputando à voz autoral certo estatuto – traz contribuição particular em torno do objeto de dizer, por meio de relações estabelecidas entre os conceitos e os exemplos (reformulação e citação) que são apontados.

Nessa perspectiva, o que se põe em relevo aqui é a posição autoral assumida nesse diálogo, em que o sujeito figuraria nos termos de Bovo (2019), como um estrategista que, a meu ver, prima pela novidade/originalidade da reflexão, singularizando-a sob o seu matiz, e subjetivando-se na tentativa de preencher os espaços de sentido deixados no primeiro momento

(Enquadramento 1). Tudo isso ao mesmo tempo que busca gerenciar o coro de vozes (eu/outro), de modo que a sua voz autoral seja também *impostada* no discurso que enquadra e com o qual se esforça em dialogar.

Os últimos exemplos que apresento na sequência, ainda extraídos de resenhas do aluno L, trazem um dado interessante que é o deslocamento das citações no plano espacial do texto, a partir do qual é possível notar a reconstrução de uma linha argumentativa na busca por um dizer ideal. Leia-se:

**Figura 18 - (Re)enquadramento do discurso citado
(em resenhas produzidas pelo aluno L)**

Enquadramento 1 (Versão 2 da resenha)
<p>[...] Além disso, o posicionamento autoral de um sujeito, ao escrever, não corre “assim de um só jato de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto”, como defende Liane Castro de Araújo em seu texto “Tecendo sentidos: reescrita e reprodução de texto” (2011), pois “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer” (RAMOS, 1962). Assim, “deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício”, como afirma Graciliano Ramos (1962). As lavadeiras não lavam as roupas numa única molhada. Há todo um trabalho para que, no final da lavagem, as roupas estejam satisfatoriamente limpas. Assim também deve ser o sujeito quando escreve. É preciso inventar, lembrar, apropriar-se, criar, reformular, apagar, escolher, eleger sentidos e tecer também aquilo que o próprio escrevente é, ou seja, sua identidade na escrita, de acordo com Liane Castro (2001). Com isso o sujeito demonstrará sua autonomia com a língua/linguagem na escrita acadêmica</p>
<p>Comentário professora-pesquisadora 11 junho 2018</p> <p>Aqui você pode comentar um pouquinho sobre esse processo de se posicionar no texto (referindo-se à primeira citação), mas a partir da sua perspectiva. Isto é, depois de trazer a voz da autora como você faz, você pode tentar dialogar mais com a ideia que você destaca. O que acha?</p>
Enquadramento 2 (Versão 3 da resenha)
<p>É relevante ressaltar que o posicionamento autoral de um sujeito, ao escrever, não corre “assim de um só jato de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto”, como defende Liane Castro de Araújo em seu texto “Tecendo sentidos: reescrita e reprodução de texto” (2011). Seu posicionamento acerca de um objeto de discussão está relacionado, diretamente, às suas experiências e conhecimentos, e é a partir disso que o autor constrói um posicionamento – seja concordando ou refutando parcial ou totalmente das outras vozes que compõem seu discurso. Dessa maneira, “deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício”, como afirma Graciliano Ramos (1962). As lavadeiras não lavam as roupas numa única molhada. Há todo um processo para que, no final da lavagem, as roupas estejam satisfatoriamente limpas. Assim também deve ser o sujeito quando escreve. É preciso inventar, lembrar, apropriar-se, criar, reformular, apagar, escolher, eleger sentidos e tecer também aquilo que o próprio escrevente é, ou</p>

seja, sua identidade na escrita, de acordo com Liane Castro (2001), pois “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer” (RAMOS, 1962). Com isso o sujeito demonstrará sua autonomia com a língua/linguagem na escrita acadêmica.

Fonte: excertos extraídos das Versões 2 e 3 produzidas pelo aluno L no contexto da Oficina 7.

Importa mencionar, a princípio, que o *discurso de outrem é enquadrado*, tanto no exemplo 1 quanto no 2, para a construção da argumentação de que o posicionamento autoral é algo que acontece de forma processual e que requer um trabalho com a linguagem, a qual deve ser inelutavelmente lapidada, até que se chegue ao resultado final da produção de um texto autoral.

Sobre isso, é preciso dizer, inclusive, que o que se cita, em termos das escolhas do sujeito-autor, tendo em vista os textos-base resenhados (analogia entre o trabalho das lavadeiras, associada principalmente à passagem em que aparecem os verbos “inventar”, “lembrar”, “apropriar”, “criar” “reformular”, “apagar”, “escolher”, “eleger”) reforça a ideia de que a autoria, na escrita, é algo resultante de um árduo processo, que implica diferentes etapas, ou seja, um trabalho de idas e vindas do *fazer-se autor*.

As citações, portanto, quando enquadram tal ideia, refletem uma escolha pertinente que vem, sem dúvida, adensar positivamente a argumentação pretendida. Dito de outra forma, funcionam retoricamente no texto, de forma articulada, tanto ao propósito discursivo do sujeito-autor quanto ao plano semântico que as engendra e as coloca em relação de proximidade.

Mas uma leitura acurada nos dá pistas da existência de sutis diferenças no modo como o posicionamento autoral é construído na relação entre discurso citado e discurso citante nos Enquadramentos 1 e 2, quando pensamos no gerenciamento de vozes.

No primeiro (Enquadramento 1), o discurso citante se constrói, num momento inicial, predominantemente a partir de um trabalho de interpretação do discurso dos autores citados, a exemplo do uso destas recorrentes locuções em um único parágrafo: “*como defende Liane de Castro*”, “*como afirma Graciliano Ramos* e “*de acordo com Liane de Castro*”.

Guardada essa observação, por outro lado, nota-se um movimento de responsividade na interação com a palavra de outrem, entrevisto na tentativa de articulação entre a voz autoral e as vozes com as quais busca-se dialogar. “*As lavadeiras não lavam a roupa numa única molhada. Há todo um processo para que, no final da lavagem, as roupas estejam satisfatoriamente limpas. Assim também deve ser o sujeito quando escreve*”.

A singularidade do sujeito-autor em reportar-se à palavra de outrem, aqui vista como algo da ordem da construção da posição autoral, pode ser percebida não somente na analogia feita entre o trabalho das lavadeiras e o trabalho que a escrita demanda (para que se obtenha um

bom resultado final) – tem-se aí, pois, a subjetividade encarnada na própria escolha por um movimento de comparação, no próprio trabalho feito por esse sujeito para a construção dos sentidos dentro de uma rede de sentidos outros (que são por ele reatualizados). Mas, também, pela própria escolha de um discurso prescritivo, que ganha corpo no uso da modalização deôntica (“deve”) em “*Assim também deve ser o sujeito quando escreve*”. Essa modalização reifica um posicionamento desse sujeito, isto é, a defesa de uma concepção de escrita (que é processual e que se dá tão somente no e pelo trabalho, na e pela atividade).

Para lembrar Authier-Revuz (2011, p. 10), “os dizeres podem (se) dar a reconhecer nos encontros que eles fazem com os dizeres outros, no caminho próprio deles, de sua progressão.

Em se tratando do Enquadramento 2, é possível ver que, diferentemente do que foi possível notar inicialmente no Enquadramento 1 (uma posição fortemente voltada para a interpretação do discurso citado), o sujeito-autor dá voz ao discurso de outrem de uma forma relativamente mais original, em termos de singularidade da palavra própria. Antes de prosseguir com a análise, faz-se necessário recuperar os dizeres da professora-pesquisadora, os quais interpelam o estudante L, convocando-o a tentar dialogar mais com as ideias de outrem sobre a questão do posicionamento autoral, de modo a colocar em cena, também, uma perspectiva própria.

Assim, no reenquadramento feito na segunda versão do excerto, o sujeito-autor toma decisões em relação ao enquadramento do discurso citado, promovendo, inicialmente, deslocamentos no plano espacial do texto (desloca a citação “*a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer*” (RAMOS, 1962), que estava diretamente integrada a uma outra, na abertura do parágrafo, para o final do parágrafo).

Chamo a atenção para esse dado, porque a alteração realizada deu espaço para a voz autoral se instalar, em certa medida, na arena do discurso outro. Reporto-me ao fato de que, com esse reenquadramento, o discurso citante permite que o discurso citado nele penetre menos, ao mesmo tempo que se situa em relação ao já-dito como aquele que dele se distancia para acrescentar-lhe um ponto de vista mais subjetivo/próprio, complementando-o, mas com ingredientes que trazem relativo nível de novidade à discussão, demonstrando que “a enunciação não trabalha despojada de funções valorativas, avaliativas” (ZANDWAIS, 2011, p. 11).

Diferentemente do que ocorre no Enquadramento 1, em que, nos termos de Barzotto (2013), o sujeito cita para dizer de novo, no Enquadramento 2, o discurso citante se constrói enunciativamente com maior autoridade em relação ao discurso citado, como depreendido na

passagem “*Seu posicionamento acerca de um objeto de discussão está relacionado, diretamente, às suas experiências e conhecimentos, e é a partir disso que o autor constrói um posicionamento – seja concordando ou refutando parcial ou totalmente das outras vozes que compõem seu discurso*”.

Nesta escrita cambiante, em que o sujeito-autor lança-se a se reposicionar diante da palavra alheia, na busca mesmo por um posicionamento autoral/próprio, ao também reenquadrar a citação “*Dessa maneira, deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício, como afirma Graciliano Ramos (1962)*”, tendo em vista tanto o discurso citante, que a antecede, quanto o que a sucede, o sujeito-autor faz uma sutil (quase imperceptível) alteração no enunciado do Enquadramento 1: “*as lavadeiras não lavam as roupas numa única molhada. Há todo um trabalho para que, no final da lavagem, as roupas estejam satisfatoriamente limpas. Assim também deve ser o trabalho do sujeito quando escreve*”, substituindo a palavra “trabalho” por “processo” e mantendo o restante do enunciado.

Destaco essa escolha lexical, porque nela pode-se perceber o sujeito singularizando a sua escrita, ao mesmo tempo que também se singulariza (espelhando uma imagem de autor que lapida suas escolhas estilístico-composicionais), na tentativa de ressignificar os sentidos construídos na relação com o outro.

A autoria é, desse modo, construída na tentativa de controlar a deriva do sentido ora atribuído nesse novo reenquadramento do discurso citado, antes visto e significado em relação de contiguidade com a ideia do *trabalho* com a linguagem, nesse momento (Enquadramento 2), significado muito mais em simetria com a ideia do *processo* (se se considerar também as novas escolhas lexicais do sujeito-autor: “experiência”, “conhecimentos” adquiridos).

Assim, ao se construir na atmosfera do já-dito, o sujeito-autor altera o ângulo axiológico da posição adotada frente ao objeto de discussão, para a construção ou amarração de pontos de articulação entre o ponto de vista ora defendido (de que o posicionamento autoral está diretamente relacionado às experiências e conhecimentos adquiridos) e à analogia entre o trabalho das lavadeiras (reenquadrado no plano semântico que destaca a ideia do processo, das etapas, mais do que a ideia do *labor*).

Os próximos exemplos a serem analisados foram extraídos das versões das resenhas temáticas produzidas pela aluna F, também no contexto da Oficina 7, e, aqui, dão pistas desse movimento de *reação à palavra de outrem* na construção do posicionamento autoral, construído em contextos específicos de enquadramento do discurso citado.

Seguindo o percurso já adotado, a ideia é mostrar que, nas diferentes versões produzidas, é possível capturar uma máscara autoral que vai se redesenhando, ganhando formas mais definidas nesse processo mesmo de *fazer-se autor*, no movimento heurístico que o retorno ao texto sempre impõe, em alguma medida.

**Figura 19- (Re)enquadramento do discurso citado
(em resenhas produzidas pela aluna F)**

Enquadramento 1 (Versão 1 da resenha)
<p>“Se toda palavra é habitada, escrever é um ato de alteridade. Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem”, e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra”, abordam a necessidade de enxergar através do outro para se fazer uso da palavra alheia, ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu. Já Eliane Castro de Araújo, em “Tecendo Sentidos...”, ressalta que todo trabalho sobre o “já-escrito” pressupõe preocupação com o leitor, uma vez que quem escreve fornece pistas para o leitor construir o sentido. Todo o processo da escrita – descrito pela autora com uma bela comparação com o ofício de tecelã – ocorre, segundo Araújo, pela falta de transparência da linguagem”.</p>
<p>Comentário professora-pesquisadora, 27 de maio 2018 (referindo-se à primeira citação)</p> <p>“Sugiro visitar os textos para rever essa ideia. Tenho a impressão de que os autores falam de outra coisa”.</p>
Enquadramento 2 (Versão 2 da resenha)
<p>“[...] É exatamente essa alteridade – essa relação dual (eu e o outro) que favorecerá a interação de saberes e de formas de dizer e, com elas, a possibilidade de construção do sujeito autoral, com a sua própria bagagem de dados e recursos para análise.</p> <p>Ciente dessa dupla orientação da palavra – em relação ao tema do discurso e em relação ao outro – o sujeito que se pretende autor deve entender que escrever com clareza e coerência implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso. É sobre isso que Eliane Castro de Araújo chama a atenção no texto “Tecendo Sentidos: reescrita e produção de texto” (2001). Segundo ela, é preciso pensar no leitor durante o ato da escrita, pois as escolhas e os arranjos textuais feitos pelo autor se constituirão em pistas de construção do sentido para quem for ler o texto. Como parte integrante do discurso, espera-se do enunciatário (leitor) uma leitura plausível e atitude responsiva.</p>

Fonte: excertos extraídos das Versões 1 e 2 da resenha produzida pela aluna F, no contexto da Oficina 7.

Começo chamando a atenção para o Enquadramento 1, colocando-o em articulação com a posição de Bakhtin (2014, p. 144), que sublinha que “a compreensão não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra”. O autor é aqui lembrado, porque, embora se reconheça a possibilidade profícua de pontos de diálogo/relação entre a tese “*Se toda palavra é habitada, escrever é um ato de alteridade*” e o discurso citado que a enquadra inicialmente, nas vozes dos autores Bakhtin e Ponzio, é perceptível que há um deslize/deriva na compreensão de tal discurso.

Refiro-me precisamente à reformulação “*abordam a necessidade de enxergar através do outro para se fazer uso da palavra alheia, ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu*”, haja vista que, em Bakhtin, na realidade, é discutido, no texto-base resenhado, o princípio da exotopia como constitutivo da autoria e, em Ponzio, defendida a ideia de que a autoria está imbricada à singularidade do eu em reportar-se à palavra alheia e, não exatamente, como tais ideias são enquadradas na entonação do sujeito-autor, no excerto em exame. De toda maneira, também não se pode de todo negar que haja fios dialógicos que dão a esse enquadramento alguma legitimidade (por exemplo, a ideia de que o outro refrata a singularidade do eu).

Assim, considerando-se que o autor é aquele que trabalha num espaço em que as palavras apresentam-se móveis, flutuantes, polissêmicas, dele exigindo *a priori* uma posição exotópica (de compreensão responsiva ativa e de distanciamento) necessária para reatualizá-las em novos contextos/enquadramentos, pelo modo como o discurso citado é reacentuado no texto, é possível entrever um sujeito-autor que não se mostra totalmente familiarizado com a noção de autoria de filiação bakhtiniana (o que aqui não é visto com espanto), legando a seu texto o que, na visão de Bessa (2009), figura como um problema de descontinuidade dos sentidos no diálogo com a palavra de outrem, já que o sentido atribuído pelo sujeito-autor ao discurso citado não se encontra no mesmo ângulo axiológico dado pelos autores Bakhtin e Ponzio.

Noutros termos, a reformulação diz mais sobre aquele que cita (uma voz autoral principiante, que tenta se inscrever, com tropeços, numa dada orientação teórica) do que agrega valor ou fundamentação à argumentação intentada (afiançar a afirmação feita no enunciado “Se toda palavra é habitada, escrever é um ato de alteridade”, estabelecendo uma articulação entre dialogismo, alteridade e a construção da posição autoral), ainda que os autores citados sejam referendados no campo acadêmico. Como se sabe e já foi sublinhado ao longo desta tese, não basta citar, é preciso citar construindo-se como uma autoridade face à polifonia de vozes. É necessário lembrar, nesse viés, que essa reformulação, inclusive, foi alvo de uma observação da professora-pesquisadora, que recomendou a aluna revisitar os textos resenhados para rever o entendimento em relação às ideias com as quais dialoga na trama discursiva de sua resenha.

Assim, esses tropeços podem ser notados, por exemplo, no equívoco em relação à compreensão responsiva ativa da palavra de outrem (como mencionado). Embora o uso da glosa “ou seja” em “[...] *ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu*”, denote um (re)trabalho sobre o dito, na tentativa de desfazer a

opacidade que o atravessa/constitui, a explicação que acompanha a glosa revela-se incompatível com a apreensão valorativa do discurso citado.

Pode-se dizer que a palavra “*condição*”, nesse enunciado, depõe, em certa medida, contra a legitimidade da voz autoral, pois indicia que a palavra alheia não foi por ela apropriada e, em sua boca, continua mesmo alheia.

Tendo presente que a cada compreensão fazemos corresponder nossas contrapalavras e que “movimentar-se no discurso científico é saber delimitar diferentes formulações, é saber demarcar umas e outras para poder estabelecer sua posição” (ORLANDI, 2007, p. 145), no Enquadramento 1, vemos um sujeito-autor que recorre, num segundo momento, à menção ao discurso de Araújo, mobilizado para reenquadrar, junto com Bakhtin e Ponzio, a tese anteriormente apresentada (e, neste ponto, lembro a injunção da proposta de produção que demandava o diálogo entre e com os autores resenhados – daí o esforço da aluna).

O querer dizer autoral se constitui, nesse jogo de vozes, tentando se expressar com as próprias palavras, por meio da reformulação. Aliás, a reformulação de Araújo, se comparada às de Bakhtin e de Ponzio, revela-se mais produtiva e pertinente para o enquadramento dado à tese reiterada, contribuindo mais eficazmente, neste momento, para a construção da argumentatividade do texto.

Em linhas gerais, considerando-se o que *se cita e como se cita*, a autoria se constrói no exemplo acima, no tensionamento entre a singularidade /alteridade e a apropriação da palavra alheia, que, no primeiro caso, *resiste com tenacidade* (BAKHTIN, 2014), demonstrando que continua alheia ao ser reacentuada pela voz autoral.

Já no segundo Enquadramento (Versão 2) dado ao excerto, percebe-se que a voz autoral continua inscrita na mesma linha de pensamento (relacionar a noção de alteridade à ideia de construção da posição autoral, lançando luz sobre a relação texto-leitor). Aí, onde permanece tal posicionamento, também se verificam indícios da constituição da autoria, por meio da *reinvestida* do sujeito, em seu projeto de dizer (denotando uma singularidade nessa escolha).

Nesse caso, o sujeito-autor reinveste mais no diálogo com o discurso de Araújo (2001), que é reenquadrado mais diretamente à perspectiva do discurso citante, e não a dos autores anteriormente citados no Enquadramento 1, embora tais referências ainda continuem presentes na segunda versão.

Tem-se, pois, no Enquadramento 2, um “*grau diferente de atividade*” (BAKHTIN, 2014, p. 123) do sujeito-autor, que incorpora ao texto travessões, parênteses, os quais, como bem ressalta Bessa (2018), constituem um traço que evidencia a construção de um dizer no

horizonte das apreensões responsivas de seu leitor potencial (por exemplo, a professora-pesquisadora), procurando fazer com que esse veja e compreenda de uma perspectiva e não de outra, tentando, portanto, direcionar a construção dos sentidos. É o autor trabalhando na fronteira das alteridades.

Além desse aspecto que reflete as escolhas estilístico-composicionais do sujeito-autor, denotativas de uma singularidade na escrita, porque dizer é sempre dizer de si, (e, nessa perspectiva, o estilo individual do autor vai se amoldando, mesmo diante das restrições do gênero), destaco que o discurso citado é contornado e também enquadrado por uma nova entonação avaliativa do discurso citante, que põe em cena, no contexto de enquadramento de tal discurso, uma voz entoada por novos saberes (“posição responsiva”, “enunciatório”, “dupla orientação da palavra”) e relativo grau de evolução em termos de posicionamento enunciativo.

É possível, portanto, sentir a presença do autor como aquele que orchestra mais finamente a sua voz e a de outrem: “*É sobre isso que Eliane Castro de Araújo (2001) chama a atenção[...]*”, colocando o discurso de outrem em confluência com o discurso citante e, nesse caso, criando um diálogo produtivo.

Os dois últimos exemplos apresentados, na sequência, igualmente me permitem construir algumas reflexões acerca da relação entre o *enquadramento do discurso citado* e a construção do posicionamento autoral, principalmente, se voltarmos a atenção para o segundo, representativo do fazer criativo do sujeito-autor. Vejamos:

**Figura 20 - (Re)enquadramento do discurso citado
(em resenhas produzidas pela aluna F)**

Enquadramento 1 (Versão 2 da resenha)
<p>“[...]Todo esse empenho deve ocorrer porque “a linguagem não é transparente” (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Ela diz o que a intenção e a habilidade do eu, aliadas às características e às condições do leitor presumido, a fazem dizer.</p> <p>Já Graciliano Ramos compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício, no texto “Linhas Tortas” (1962). Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma que atinja o resultado esperado. Ela deve ser precisa, exata, sem excessos nem ausências, pois do modo como a palavra estiver arranjada dependerá o sentido do texto”.</p>
<p>Comentários professora-pesquisadora, 06 de junho de 2018</p> <p>“[...] Se a linguagem não é transparente (referindo-se à noção de não transparência da linguagem e a relação texto-leitor feita pela aluna) e o texto é sempre construído tendo em vista um endereçamento, o autor precisa trabalhar bem com a língua/linguagem para alcançar esse leitor. Apesar de que não se pode assegurar que ele terá o controle absoluto do modo como esse leitor irá receber/ interagir com suas ideias/texto”.</p>
Enquadramento 2 (Versão 3 da resenha)

“ [...] Todo esse empenho deve ocorrer porque “a linguagem não é transparente” (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Para que sua ideia seja compreendida ou, pelo menos, para que o leitor se aproxime ao máximo do que defende o autor, é preciso que este tenha a habilidade necessária de manejo da linguagem e da língua para que consiga preencher o texto com pistas para o seu leitor. Não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê.

Wolfgang Iser, em O Jogo do Texto (1), ajuda a esclarecer essa relação autor-leitor com a metáfora do jogo, cujos movimentos são desempenhados pelo autor, ao propor a ideia, e pelo leitor, ao reagir a ela, sendo o texto o campo do jogo. Como resultado desse jogo, as possibilidades são a vitória, que é o estabelecimento do significado do texto, ou o andamento do jogo, que é a manutenção do significado em aberto, à espera de novas leituras.

Por fim, Graciliano Ramos compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício, no texto “Linhas Tortas” (1962). Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.” Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma a atingir – ainda que de forma aproximada – o resultado esperado, sem excessos nem ausências, pois o modo como ela estiver arranjada influenciará o sentido a ser atribuído pelo leitor.

Fonte: excertos extraídos das Versões 2 e 3 da resenha produzida pela aluna F, no contexto da Oficina 7.

No Exemplo 1 (Enquadramento 1), vê-se a tomada de posição do sujeito-autor (um autor deve compreender a relação entre escrita e trabalho com a linguagem, sem perder de vista a exterioridade – o outro a quem é sempre endereçado o texto e o significa com um acento particular), inscrevendo-se no curso do dizer do discurso citado (“a linguagem não é transparente”), que a enquadra e com ela cria aparentemente um fundo dialógico.

Chamo a atenção, porém, para a contradição que se instala mais à frente entre o dizer do discurso citante e o do discurso citado, ora visto sob o enquadre da voz de Graciliano Ramos. Explico: embora seja assumida a defesa, junto com Araújo, de que a linguagem não é transparente, ao tentar estabelecer pontos de contato entre tal posição e a de Graciliano Ramos (que defende que a palavra precisa significar), a voz autoral, num movimento metaenunciativo (aqui ainda visto, mesmo diante de tal contradição, como pista da assunção da posição autoral, pela tentativa do sujeito em dar acabamento ao dito), deixa entrever uma concepção de palavra/ou de escrita transparente, como se pode depreender do excerto “*Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma que atinja o resultado esperado. Ela deve ser precisa, exata, sem excessos nem ausências*”.

A escolha das adjetivações “*precisa*” e “*exata*”, bem como da expressão “*sem excessos nem ausências*” (posições valorativas) estabelece, com efeito, uma ruptura, no plano semântico, com a ideia da não transparência da linguagem. Nessa lógica, há que considerar que o contexto que enquadra o discurso de outrem revela-se movediço, sensível, dada a contradição criada pelo sujeito-autor nesse diálogo que tenta estabelecer entre as vozes de Araújo e Bakhtin.

Aqui abro um parêntese para dizer que esse dado tem a ver com o grau de interação do sujeito-autor com o objeto de discussão, o que reforça a tese de que a construção da autoria na escrita acadêmica passa também pelo grau de interação do sujeito com e entre os saberes de um dado campo do conhecimento, o qual lhe atribuirá certo estatuto de autor e legitimidade/credibilidade àquilo que diz.

Reajustando a lente e centralizando o olhar sobre o Enquadramento 2, é imperativo notar avanços em relação ao modo como o discurso de outrem é reenquadrado, considerando tanto o plano semântico e expressivo quanto o posicionamento que o emoldura, na sua imbricada relação com a construção autoral. Nessa medida, “as formas pelas quais um discurso coloca um exterior a si mesmo e, por conseguinte, delimita um interior, deixam entrever a imagem que um discurso constrói de si mesmo” (AUTHIER-REVUZ, p. 11, 1999).

Nessa linha de pensamento, observo que os valores intrincados à ideia antes defendida (“não transparência da linguagem”) são reorganizados, recortados sob outros acentos, os quais, visivelmente, são refratados pela observação da professora-pesquisadora, que faz um comentário, problematizando que, se se considera a ideia da não transparência da linguagem, é forçoso considerar, de outro lado, que não é possível imaginar o controle da sua recepção pelo outro. Assim, é interessante observar que, inicialmente, é incorporada uma linha argumentativa ao texto que se projeta como réplica a esse comentário, ou, noutros termos, o sujeito se demonstra capaz de olhar/rever sua posição a partir de outro ponto (lugar).

Considerando que “o autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado” (BAKHTIN, 2011, p. 10), e que autorar implica, mesmo na atmosfera da heteroglossia, “dizer por si” (ser o responsável pelo ato, pelo discurso) (THIES, 2013), a autoria se entretetece, no Enquadramento 2, especialmente a partir de duas ações: (i) a partir do trabalho sobre o dito, à medida que a voz autoral abala ou desfaz a contradição anteriormente instalada, ao ampliar a discussão, trazendo para ela novas apreensões valorativas, como se vê em “*não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê*”; (ii) e também no gesto de se colocar em cena a posição de um outro autor (de outro lugar teórico) para tratar do mesmo objeto, buscando, assim, ponto de diálogo com as vozes de Araújo, Bakhtin e a do próprio sujeito-autor.

Essa posição me permite remeter à emblemática fala de Bakhtin (2015, p. 143), “de que minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a liberta-se do poder dessa palavra alheia”. É importante

considerar, desse modo, a emergência de uma posição responsável e responsável do sujeito se construindo como voz autoral, que não só (re)enquadra o discurso citado, como cria para ele novo contexto dialógico emoldurado, agora, também pela posição de outro autor (Wolfgang), que discute a relação texto-leitor no ângulo da posição defendida no texto em análise.

Relativamente a esse aspecto, importa realçar a coerência de tal escolha e seu próprio peso em termos de valor persuasivo, já que se trata da referência a um autor renomado que agrega contribuição ao campo literário. Isto é, aí, onde se realiza tal escolha deliberada, irrompe a figura de um autor que explicita sua relação com um saber no enquadramento dado ao discurso citado.

Nesse viés, um sujeito-autor que toma posse da palavra, comenta, faz escolhas teóricas e imprime sua singularidade/originalidade no texto, pois, como acentua Furlanetto (2013), dar voz aos outros implica mobilizar opiniões ou argumentos alheios, trazer saberes de vários autores, campos e lugares, construir e reconstruir suas posições.

5.7 Fechando os pontos, arrematando as ideias do capítulo

Concluo aqui o capítulo analítico da tese, com o compromisso de retomar algumas de minhas defesas nesta pesquisa.

Tentei demonstrar a emergência da autoria, nos movimentos de incursão na escrita acadêmica dos alunos participantes da pesquisa, usando como “par de óculos” duas lentes centrais: *a interação com/entre os saberes de um dado campo do conhecimento e o enquadramento do discurso citado (quem se cita?, como se cita?, o que se cita?)*, em estreita relação com a noção de singularidade na escrita, e, também, em uma articulação polivalente com uma visão macro dos conceitos/ações de exotopia, entonação avaliação, compreensão responsiva ativa e posição axiológica de abordagem bakhtiniana, que emolduraram o quadro da análise.

Entendo que assumir essa perspectiva seja, também, admitir que a autoria se reflete de maneira especular no nível de reflexão empreendida pelo sujeito e no modo como essa reflexão regula as posições assumidas num dado contexto de interação e na apropriação dos modos de dizer intrínsecos ao gênero do discurso, que lhe permitirá interatuar sobre um projeto de dizer mais livremente, mesmo diante das restrições do gênero.

Daí a defesa, junto com Bakhtin, da existência de diferentes formas de autoria e, acrescento, não somente porque o gênero, em vista do contexto de interação (condições de produção), assim exige (modos de dizer diferentes que reclamam uma máscara autoral singular), mas porque a autoria, compreendida como esse *assumir uma posição axiológica*

sempre em relação a um (outro) autor (com suas ideias) e/ou a um dado objeto do dizer (sempre já valorado, acentuado pela outridade), vai ganhando formas, se transmuta dentro do próprio curso de um texto. Tal transmutação se dá, com a dispersão das posições do sujeito-autor, que são matizadas, pois, pelo seu grau de *interação com e entre os saberes de um dado campo de conhecimento* e pelo modo como o sujeito-autor *enquadra o discurso outro* numa nova enunciação.

Creio que foi possível observar que a interação mencionada regulou, nos exemplos analisados, a profundidade das reflexões, os posicionamentos críticos (ou não) assumidos, refletindo, conseqüentemente, no modo como os sujeitos se construíram enunciativa e discursivamente na posição de autor, isto é, ora assenhorando com mais propriedade e de forma mais responsável ou mesmo com mais originalidade o objeto do dizer, ora deixando espaços lacunares para que a voz autoral se esvanecesse, justamente em função daquilo que não foi compreendido, afinal, nossa posição está inelutavelmente ligada a um ato de compreensão responsiva ativa.

Como reiterado ao longo desta tese, essa compreensão pressupõe uma interação que permite ao sujeito enformar, moldar criativamente, o objeto do dizer e realizar, desse modo, o exercício da autoria.

Considerando-se que tanto o ato de apreciação da palavra do outro quanto o ato de tomar a palavra nunca sejam passivos, vez que “convivem de forma permanente com a dialética existente entre as formas de ubiquidade que as palavras exteriores adquirem no processo de simbolização/re-simbolização das palavras interiores” (ZANDWAIS, 2011, p. 18), o que tentei, aqui, ao analisar o *enquadramento do discurso citado* feito pelos alunos, não foi propriamente buscar o autor de um discurso (em meio a tantos outros com os quais ele dialogava), mas enxergá-lo mais ou menos visível conforme nele se colocou, se mostrou, se deu a ver, (re)construindo a voz autoral no entrecruzamento de saberes, pensamentos, ideias, crenças, expressos das mais diversas formas e não apenas pela transmissão de um dizer.

Último aspecto a ser recuperado é o fato de que, como demonstrado na análise, a posição autoral dos alunos foi se reconfigurando nas diferentes versões das resenhas, sempre numa linha não linear, mas crescente. Situar essas reconfigurações impõe, evidentemente, situar a importância das observações/sugestões e interações propostas pela professora-pesquisadora, as quais, sem dúvida, possibilitaram aos estudantes, na escrita das diferentes versões de seus textos, reposicionarem-se em relação à tessitura de suas ideias e ao modo mesmo de se fazerem autores (pois foram convocados a ajuizar escolhas e confrontar-se em relação a si mesmos, com

distanciamento). Quero, com isso, dizer que *o processo de escrita orientada*, com efeito, contribuiu para o desenvolvimento da posição autoral desses estudantes, porque lhes convocou a reafirmarem sua posição autoral, no aprimoramento de seus textos.

Reafirmar essa posição significa assumir novas escolhas, confrontar e/ou (re)avaliar as sugestões (o que impõe refletir sobre a própria escrita e mensurar sua própria performance) para decidir, de forma responsável e responsável sobre tais aprimoramentos – condição de “*devir*”, do vir a ser (ZANDWAIS, 2011), do tornar-se outro em relação a si mesmo e, conseqüentemente, em relação à própria escrita .

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “AOS POUQUINHOS É QUE A GENTE ABRE OS OLHOS, NÃO CONVÉM A GENTE LEVANTAR ESCÂNDALO DE COMEÇO, SÓ AOS POCOS É QUE O ESCURO É CLARO”⁶⁷

O senhor...Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

Guimarães Rosa

Escolhi a epígrafe em cena para iniciar estas considerações que encaminham a discussão para o fechamento da tese, porque me identifico visceralmente com as palavras de Guimarães Rosa, quando penso no processo de planejamento e implementação da pesquisa, nos alunos, na professora-pesquisadora, na pesquisadora (em construção), no próprio processo de escrita da tese e em todas as reticências que este trabalho conforma, por mais que se tenha a ilusão do seu acabamento.

Aliás, se este é um trabalho que assume que os sentidos, a bem da verdade, são construídos na alteridade, é preciso dizer que as considerações ora apresentadas não vislumbram ser uma resposta definitiva e acabada, tampouco esgotar outras possibilidades de interpretação para as questões propostas, reflexões e análises empreendidas a serviço da investigação. Decerto, tais considerações refletem apenas o delimitado, justamente porque a pesquisa em torno de um fenômeno é inapreensível na sua totalidade, como sabemos.

Chego até aqui com a sensação de que esta pesquisa cumpriu muito do que se vislumbrou, sobretudo, no que diz respeito a *autoformação e heteroformação* e, por isso, tenho razões para acreditar que o processo em que se dão as ações planejadas e implementadas foi emancipatório para todos os envolvidos.

No entrelaçar das posições que assumo como professora e pesquisadora, sinto que amadureci, em um processo sinuoso e, ao mesmo tempo, horizontal, dado o caráter democrático que esse tipo de pesquisa requer, pois todos os conhecimentos, de todos os participantes, são parte constitutiva do processo de pesquisa. Para lembrar Paulo Freire (1992), ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando – condição que me permite enxergar a dimensão da minha incompletude, do meu não saber, mesmo diante das experiências de pesquisa já vividas.

O papel ativo da professora no planejamento, redimensionamento de ações, na condução das reflexões suscitadas em sala e na prática de orientação da escrita dos alunos toca sensivelmente na sua formação como também na da pesquisadora.

⁶⁷ ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

A atividade de apreciação dos textos dos alunos fez com que a professora assumisse reconfiguradas posições nas interações estabelecidas em função dos imperativos que cada produção impunha. A busca pela “dose certa” para o ajustamento das observações, orientações e sugestões em relação a esses textos, sem dúvida, configurou-se como oportunidade para que a professora aliasse teoria e prática e, também, (re)avaliasse sua própria prática de orientação, reconhecendo pontos fortes, mas também, as suas imperfeições.

Portanto, se, de um lado, essas orientações foram escudo em que os alunos se apoiaram para superar suas dificuldades e se despirem do olhar “narcisista” sobre seus textos (chegando a reconhecer a escrita como *processo em travessia, sempre em construção*), de outro lado, permitiram que a professora encontrasse o melhor tom para o diálogo com tais alunos, que ela buscasse o melhor meio para interpelá-los e levá-los a assumirem novos valores axiológicos – processo em que ambos se amoldam na e pela reflexão e autocrítica, no e pelo diálogo, na e pela experiência com a atividade (de orientação e de escrita).

O olhar exotópico sob o qual construo essas considerações permite-me dizer que a professora-pesquisadora apreendeu modos de significar e de agir intrínsecos tanto a valores do fazer docente, circunscritos à esfera acadêmica, quanto a valores que norteiam as ações de formação para a escrita na universidade. Além disso, com esta pesquisa-ação, foi possível conhecer, mais de perto, uma fração do processo de incursão nas práticas de escrita acadêmica vivenciado por alguns universitários – o que pressupõe reconhecer suas dificuldades, angústias, representações sobre a escrita e seus múltiplos letramentos.

Sem dúvida, este se revela um aspecto de especial relevância na formação da professora-pesquisadora que, como destacado no *Preâmbulo* que abre esta tese, buscou garimpar, também, experiência num campo de trabalho relativamente novo. Esse olhar (que passa a ser transgrediente) sobre o campo acadêmico e sobre os sujeitos que o constituem, certamente, vem se somar à experiência dessa professora e, não tenho dúvidas, de que se refletirá no modo como passa a encarar o processo de formação *para a escrita e pela escrita* na universidade.

A esse respeito, lembro que o método da pesquisa-ação eleva o professor-pesquisador ao estatuto de ser ele o principal agente de sua formação continuada, posto que seu protagonismo dentro do processo incide na necessidade constitutiva de avaliar/reavaliar/redirecionar o alcance de sua prática, visando, a todo o momento, aperfeiçoá-la.

Agora que olho, pelo retrovisor, todo o percurso trilhado, e, nele, vêm à memória os desafios, os riscos iminentes que sombrearam a pesquisa, mas também, o saldo positivo, sinto-

me relativamente à vontade para dizer, até mesmo, que fui audaciosa (ou seria corajosa?) por me enfrontar em um campo de pesquisa que exigia uma performance muito diferente daquelas que assumi em outros momentos de investigação, ainda que assentadas no solo do mesmo método de pesquisa.

*Dizer que “as pessoas não estão sempre iguais, que não foram terminadas”*⁶⁸ é via para também reconhecer o meu próprio lugar de pesquisadora (em construção), no processo de que participo. Embora meus percursos de pesquisa, como apontado no *Preâmbulo*, sejam marcados por um forte investimento na pesquisa-ação, reconheço, com Guimarães Rosa, que, às vezes, “afinamos e desafinamos” e, nessa medida, que agir com altivez no (re)planejamento das Oficinas e, portanto, no processo de ensino-aprendizagem implicado a elas, na lida com o recorte dos dados e, conseqüentemente, com as suas análises, foi ação esculpida por uma sensação de desafio premente, ao sabor de inquietações, reflexões e, algumas vezes, de dúvida.

Isso porque o investimento na pesquisa, ao mesmo tempo que demandou uma aproximação do objeto e dos sujeitos envolvidos, impôs o rigor da procura do seu avesso, exigindo um distanciamento para o exercício da crítica.

Devo dizer que o olhar da pesquisadora, vez ou outra, chegou a se confundir com o da professora. Situação especialmente particularizada no momento de condução das Oficinas, em que tive que policiar, de um lado, o espírito da professora entusiasta (estreante) para evitar (ou pelo menos tentar) o envolvimento e a paixão cega pelos dados e, de outro lado, para dar vazão à pesquisadora crítica – administradora dessa pluralidade de eus e seus atravessamentos, que se confrontaram numa atmosfera de embate entre o entusiasmo, a motivação, a implicação e o espírito científico de perscrutar, com distanciamento, a postura da professora e as ações realizadas, a performance dos alunos e de pinçar de todo o processo dados significativos às reflexões e aos encaminhamentos da pesquisa.

Afinando ou desafinando, julgo que assumi um papel ativo de pesquisadora, no processo, sem perder de vista a condição de ser, eu mesma, afetada por ele, em minha formação como professora – papéis imbricados e, nem por isso, simples, tão complexa é a delimitação do quanto um e o outro se influenciam mutuamente e, mais do que isso, por exigirem a sensibilidade e atenção vigilante em saber quando um e outro deveria se sobressair.

Essa condição de “*afinar ou desafinar*”, de que “*as pessoas não estão terminadas*”, permite-me remeter ao próprio caráter processual que envolve a escrita acadêmica (e certamente toda escrita). Essa condição de *devir*, associada à ideia do desenvolvimento da posição autoral,

⁶⁸ ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

da apropriação da escrita e do ato mesmo de escritura, é muito do que busquei alcançar como resultado de pesquisa, à medida que acreditei fortemente que a escrita dos alunos poderia sempre tornar-se outra (mais lapidada, aprimorada, trabalhada), a partir das intervenções, sugestões e orientações tecidas em relação às suas produções, quando assumi o lugar de professora-pesquisadora. Isso porque entendo a escrita como um processo de contínua (des)construção e de deslocamentos – processo em que escrever é o ato mesmo de tomar a palavra como movimento de sentido.

Além disso, a condição mencionada é mote para reconhecer que os alunos de graduação, diferentemente do que por muito tempo se acreditou, não chegam prontos à universidade, tampouco apreendem as práticas sociais e discursivas de tal esfera automaticamente, ao contrário, o processo reclama um tempo, mas também, *condições* para a incursão – aspecto que justifica a importância da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, que assume um papel político nesta pesquisa.

Se se admite que a identidade é algo que está na ordem da comunidade (HYLAND, 2012), acredito que é papel da universidade propiciar condições para que os alunos participem ativamente dessa comunidade e dela se tornem membros legítimos. É na direção desse pensamento que a didatização⁶⁹ do discurso acadêmico-científico, tal como foi proposto e realizado nesta pesquisa-ação, constituiu-se via para que os alunos que participaram da investigação ampliassem suas práticas de letramento, pudessem ressignificar as práticas de escrita acadêmica e, conseqüentemente, aceder à autoria, ao apreenderem convenções, valores e discursos que a universidade produz sobre a escrita, especificamente no curso de Letras.

Sobre o que se aponta (em relação à escrita como condição de *devir*), a hipótese de que a escrita de novas versões de um texto é ação engendradora de autoria veio a se confirmar com o exame analítico dos dados, já que o retorno ao texto, como experiência do *acontecimento* da escrita (em *se(re)fazendo*), permite ao sujeito-autor retroceder, retomar o curso do seu dizer, rever posições, o que lhe ajuda a *auscultar* os sentidos que (re)produz.

O desenvolvimento da posição autoral flagrado, por vários ângulos, nas diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos, leva-me a reafirmar a concepção de escrita que

⁶⁹ A esse respeito, lembro a observação feita por Dabène e Reuter (1998, p. 5), recuperada por Assis (2014b), em seu trabalho *Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade*, sobre a existência de certa representação de que o ensino superior “não é geralmente percebido como um lugar de situações específicas de ensino/aprendizagem: a imagem que prevalece é muito mais aquela de um espaço de transmissão de saberes, sem considerar as práticas”. “Como se saberes e ensino/aprendizagem fossem coisas opostas” (ASSIS, 2014b, p. 803). Embora eu reconheça, com a autora, que passos largos foram dados desde a publicação de 1998, creio não ser negligente em pressupor que ressonâncias dessa representação ainda persistem, no interior das universidades, travestidos de várias tonalidades e formas!

considera que, ao assumir novas escolhas, reavaliar decisões, ideias, confrontar a si mesmo, lançar-se às rasuras, num processo de escritura (que é inelutavelmente não linear), o sujeito-autor torna-se outro em relação a si e em relação ao próprio texto, pois, ao mesmo tempo que trabalha recursivamente sobre o texto (nas suas *múltiplas escritas*), este também o trabalha, desloca-o e o faz agir, mais do que exercer a autoria, mas construí-la num processo singular que é sempre de inscrição responsiva e responsável.

Daí, também, a importância da escrita orientada como ação de *formação para a escrita*, prática que potencializa a reflexão sobre o texto, o processo de escritura e o reconhecimento da própria concepção de escrita (que não se separa da ideia do trabalho e do processo), como foi possível depreender no Capítulo 5. A comparação de diferentes momentos da escrita de um texto, bem como a comparação de diferentes versões de um texto de um mesmo autor permitem o reconhecimento de marcas que indiciam o trabalho que o sujeito-autor vai realizando com a linguagem (FIAD, 1997). Esse sujeito não sai ileso do processo de escritura (que prevê trabalho, esforço criativo), como já mencionei em outros momentos, pois é afetado na e pela atividade de escrita, e, somente nesta e por esta via, poderá, de fato, se apropriar da escrita, prevendo-se aí tudo o mais que a engloba, como é o caso da autoria.

Visando às motivações e aos objetivos propostos na pesquisa, os quais se voltam para a problemática do desenvolvimento da posição autoral na escrita acadêmica, busquei discutir fundamentalmente a noção de autoria, apoiando-me na ancoragem central das contribuições bakhtinianas, sobretudo por considerar que o processo em que se deu a pesquisa dialoga abertamente com uma perspectiva dialógica de ensino, de escrita, de autor/autoria, que se constrói na tensão entre a singularidade e a alteridade.

A defesa de que a autoria, especificamente em relação à escrita acadêmica, pode ser pensada a partir de três aspectos: (i) *enquadramento do discurso citado*; (ii) *interação com e entre os saberes de um dado campo de conhecimento*; e (iii) *singularidade na escrita* – leva em consideração, principalmente, o contexto em que se dão as práticas de ensino-aprendizagem da escrita na esfera acadêmica. Tal contexto é refratado pelas injunções do próprio fazer acadêmico-científico, no qual é notório o peso atribuído ao modo como um autor convoca e dialoga com outras vozes, demonstra interação com os saberes de um dado campo de conhecimento e, mesmo diante das alteridades que o interpelam em seus múltiplos atravessamentos, deve deixar entrever uma singularidade na escrita (aliás, essa exigência tem reconhecida tradição, se se considerar, inclusive, os discursos de prescrição que tendem a tratar a temática da autoria e do plágio em estreita correlação).

Os alunos, desde o seu ingresso na universidade, como sabemos, são confrontados a agenciarem o discurso acadêmico-científico em suas práticas discursivas e, no caso da escrita, é legitimado com a necessária recorrência a uma rede de vozes (discurso de autoridade) de diferentes teóricos. Desafio nada fácil, pois não basta mera e simplesmente citar, como foi dito reiteradamente ao longo desta tese, haja vista que a citação é espaço privilegiado de trabalho, cicatriz, uma das marcas do trabalho (que não se separa da construção autoral) do sujeito-autor sobre outros discursos em seu *processo* de escrita (cuja relação com o sentido é sempre dialógica (BAKHTIN, 2011)).

É sob essas condições, que o *enquadramento do discurso citado* exige um *labor* desde o recorte e seleção daquilo que se elege para citar, a recontextualização da palavra alheia, visando-se à (re)produção de sentidos (que, mesmo inscritos na ordem do já-dito, são sempre outros) em um dado contexto de ação, porque não escapam à expressividade do sujeito-autor – sua intenção discursiva, por exemplo.

A interação com e entre os saberes de um dado campo do conhecimento é outro aspecto que julguei significativo nessa busca por uma compreensão de como se dá o desenvolvimento da posição autoral na escrita dos alunos participantes da pesquisa, guardada a ideia de que é importante considerar, antes, o processo de formação desses sujeitos (principiantes) para, então, direcionar o olhar sobre suas produções em busca da manifestação autoral. Isso pressupõe considerar, evidentemente, o que sabem e se sabem como validar, conjugar tais saberes, assumindo frente a eles uma posição responsável/autoral. Compreender um objeto, pois, “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, 2017, p. 66).

É exatamente essa interação (imbricada a uma compreensão responsiva ativa), a meu ver, que permite aos sujeitos interagirem sobre os saberes, conjugando-os em favor das posições assumidas e a estabelecerem e a ampliarem relações de sentido entre ideias e conceitos, a construírem reflexões, isto é, uma postura crítico-reflexiva sobre um dado objeto do dizer, por exemplo – aspectos intrincados à construção autoral, especialmente, do gênero resenha acadêmica temática, foco de atenção neste trabalho.

Esse olhar me permitiu encarar o desenvolvimento da posição autoral em sua pluralidade e me afastar, em alguma medida, da ideia que concebe a autoria rigidamente sob o enquadre da perspectiva de níveis de autoria (ou *graus de autoria*) para defender a existência

de *formas de autoria*. De tais formas de autoria prescindem, certamente, diferentes máscaras autorais (sujeito-autor que se revela mais crítico em relação ao objeto do dizer, que demonstra um repertório de leitura consistente/transgrediente, inclusive, por suas escolhas lexicais, ou que não demonstra altivez para assenhorar reflexões, argumentos etc.).

Entendo ser mais produtiva a última concepção por ela considerar a autoria sem perder de vista a ideia do processo – processo que conforma formas diferentes de inscrição/incursão na escrita, matizadas pelos percursos individuais de letramento do sujeito-autor e que não é imune às suas condições de produção, o que impõe considerar que se escreve sob as restrições do que se imagina ser a exterioridade que constitui o seu texto: o gênero (com suas injunções e possibilidades) e o outro (leitor potencial do texto).

A *singularidade na escrita*, último aspecto que compôs a tríade do que estou chamando de aspectos intrincados à constituição da autoria na escrita acadêmica, é lupa que amplia a visão sobre o modo como os participantes da pesquisa administraram a tensão entre a singularidade e a alteridade, isto é, “agenciaram subjetividades” para se construírem discursivamente de modo singular. É no lastro de suas escolhas lexicais, estilístico-composicionais, marcas de originalidade/criatividade, da expressividade enlaçada na (re)atualização também de sentidos e discursos, que se evidencia a relação do sujeito com o texto/discurso e com a língua. Mesmo inscrito na ordem do já-dito, o sujeito-autor sempre diz de um jeito novo, sempre dá o seu acabamento ao dito sob seu matiz e é aí que também diz de si, de sua imagem de autor, de sua experiência discursiva individual, nos termos bakhtinianos.

Desse modo, guiaram meu olhar interpretativo e analítico sobre o *corpus* principal da pesquisa as categorias nucleares (*interação com e entre os conhecimentos de um dado campo e enquadramento do discurso citado*), observadas em plena articulação solidária e estreita com a singularidade na escrita e com as subcategorias: exotopia/excedente de visão, compreensão responsiva ativa, entonação avaliativa e posição axiológica, as quais se tocam, se imbricam constantemente no circuito dialógico em que se dá o percurso analítico.

As análises do *corpus* principal (resenhas acadêmicas temáticas) mostraram que o *processo de escrita orientada*, que se caracterizou fortemente pela mediação, por meio de um movimento interativo, responsivo e interlocutivo, entre professor e aluno, contribuiu, de alguma forma, para o desenvolvimento da posição autoral dos alunos participantes da pesquisa, à medida que lhes convocou a reafirmarem a sua posição autoral no aprimoramento de seus textos, não visando à mera adequação, mas a apreensão de valores que respondem e dialogam sensivelmente com as expectativas da comunidade acadêmica (prevendo-se aí a pluralidade que

perpassa seus discursos, o reconhecimento das relações de poder) e com o que se supõe ser as exigências do discurso acadêmico-científico em relação à construção autoral.

Esse processo, acredito, também, por sua natureza heurística, possibilitou aos alunos olharem para a suas produções de uma posição extralocalizada/exotópica e, nessa condição, a descobrirem ou reconhecerem seus pontos fortes, fragilidades, possibilidades de acabamento, assumindo o protagonismo no processo de reorganização dos saberes na apropriação da escrita.

A pesquisa aponta que os percursos de escrita dos alunos são marcados por um processo de (re)construção do posicionamento autoral, marcadamente não linear, no qual a voz autoral vai se (re)modelando (ganhando diferentes formas) ao compasso que os sujeitos apreendem determinados valores inerentes à escrita acadêmica, retroagem sobre o processo de produção de sentidos dos textos (buscando “controlar” a deriva) e, conseqüentemente, ressignificam suas escolhas (posicionamentos, escolhas lexicais, citações pinçadas dos textos resenhados, interatuam sobre os seus saberes, conjugando-os e estabelecendo novas filiações de sentido com e a partir deles).

Esse processo, portanto, é delineado por um trabalho de textualização que se estabelece na costura, nos nós, no avançar do dizer com aquilo que comporta de tropeço, de descoberta e desenvolvimento de certa consciência do sujeito-autor sobre seus próprios percursos de escritura e aprendizagem, a exemplo do que podem indiciar estas palavras⁷⁰ da aluna F: *“Não sei se estou sendo clara, mas, em vez de ficar impaciente (era o que eu achava que aconteceria), estou gostando mais agora das suas intervenções. Acho que é porque só agora estou conseguindo entender como se faz um texto desse tipo. Estou começando a perceber, por meio das suas observações, a complexidade de se construir um texto assim. [...]você está me ensinando, na prática, que esse tipo de trabalho não é pra amadores”*.

Sobre a interação entre e com os saberes de um dado campo de conhecimento e sua relação com a construção do posicionamento autoral, recupero, aqui, como ponto de observação particularizada, o objetivo específico – identificar o modo como os alunos, em sua posição de autor, (re)constroem filiações de sentido na interação com conceitos e ideias dos teóricos convocados em seus textos, a fim de observar se constroem (ou não) atitude responsiva no e para o tratamento/discussão de um dado objeto de dizer.

Assim, as análises evidenciaram que as diferentes versões da resenha acadêmica temática, produzidas pelos alunos L e F, tendem a desfazer os laços opacificantes que rementem à dispersão dos sentidos atribuídos a determinados objetos do dizer (conceitos, principalmente),

⁷⁰ Excerto de e-mail enviado pela aluna F à professora-pesquisadora na penúltima Oficina.

a lacunas que instauram a deriva de pontos de vista, de reflexões, de contradições, de argumentos, quando de suas tentativas de inscrição numa dada filiação teórica etc. Essas análises evidenciaram, desse modo, que os alunos construíram uma posição autoral responsável e responsiva no aprimoramento de seus textos, marcadamente observada no aprimoramento/aprofundamento de reflexões, do diálogo produtivo entre ideias, relações entre conceitos e na assunção de pontos de vista.

Essa posição autoral foi se (re)desenhando em cada nova versão da resenha em sintonia com a (re)aproximação (maior interação) do sujeito-autor dos objetos do dizer, pois, nesse processo de escritura, de idas e vindas ao texto (de esforço criativo e de trabalho pela busca do dizer ideal, da completude), que não se separa da interação entre e com os saberes de um dado campo, o sujeito-autor é instado a uma maior compreensão responsiva ativa. É justamente essa compreensão que lhe permitiu (re)enformar suas ideias, posicionamentos, sentidos, nuançar o amadurecimento de suas reflexões, na (re)construção de novas filiações de sentidos e a assumir uma posição responsável em suas incursões nas práticas de escrita.

Último aspecto a considerar relativamente ao que se sublinha em relação à categoria analisada é que as análises mostraram que os alunos, ao assumirem a posição de sujeito-autor, lançaram mão de um repertório lexical (apagamento, apropriação, posicionamento enunciativo, vozes, autoria, autoral, flagrar) que abriga pistas do letramento (não apenas construído no espaço das Oficinas), mas da própria universidade. Seriam efeitos das interações com autores de linha discursiva, nas disciplinas do curso de Letras?

Remeto a esse dado porque ele vem confirmar a hipótese de que olhar a autoria por essa lente, isto é, a partir do modo como o sujeito-autor conjuga/interage com os saberes de um dado campo (sempre na e pela busca da construção de sentidos), parece ser caminho produtivo. Isso porque é viés para observar como desenha sua compreensão responsiva ativa sobre um dado objeto do dizer, sobre aquilo que pode ser dito em diálogo com um determinado quadro teórico, guardadas as suas especificidades e restrições – aspectos que, sem dúvida, concorrem não somente para a construção da imagem de um autor, mas para a própria inscrição na ordem do discurso acadêmico-científico de uma dada comunidade discursiva.

No tocante à relação entre o *enquadramento do discurso citado* (*quem é citado? O que se cita e como se cita?*) e a construção autoral, tendo em conta o objetivo específico proposto na pesquisa (flagrar, nos textos produzidos pelos alunos no contexto das Oficinas, a singularidade do sujeito-autor em apropriar, reportar e (re)atualizar o discurso citado, no gerenciamento de vozes), as análises do *corpus* principal mostraram que cada nova versão da

resenha produzida (textos vistos como espaço discursivo heterogêneo) apresentou significativos avanços em relação ao modo como a voz autoral se constrói singularmente em relação ao discurso citado.

Ponto especial nesta análise é o fato de que tais versões, quando comparadas às primeiras, demonstraram que o sujeito-autor “escuta” e acolhe o discurso de outrem, mas tende a não só escutar o tempo todo, pois, com ele, passa a entrar em um diálogo cada vez mais produtivo, desestabilizando sentidos no processo de (re)tomada da palavra alheia, constrói lugares de (re)interpretação e (re)constrói ideias.

Diálogo de contrapalavra, de implicação revelada, por exemplo, nos posicionamentos de reafirmação, de explicação, ou de resistência (embora estes sejam ainda pouco recorrentes), nas escolhas pessoais de outras fontes que o sujeito-autor julga também pertinentes para compor a rede de vozes na orientação discursiva do texto, bem como nas substituições de citações ou em seus acréscimos – o que revela um olhar crítico sobre o *que citar* ou *como citar*, isto é, certa consciência dos efeitos de uma ou outra escolha, na negociação com a exterioridade (a professora, o campo teórico, a ordem do discurso acadêmico-científico).

Sobre o que se aponta, esse diálogo produtivo (considerado aspecto da construção autoral) entre discurso citante (com suas palavras interiores) e discurso citado, é possível recuperar outro objetivo que guiou meu olhar investigativo, qual seja: flagrar os movimentos/operações de natureza linguístico-textual e discursiva realizados pelos alunos, que revelam evidências sobre as formas de assunção da responsabilidade enunciativa na busca pela posição autoral.

A produtividade do diálogo mencionado também se faz notar pelo fato de que, embora tais versões das resenhas aportem o entrecruzamento de diferentes subjetividades e discursos, em alguns momentos, as “marcas de costura” dessas alteridades tornam-se “imperceptíveis”, no trabalho bem tecido e articulado que o sujeito-autor empreende sobre os discursos, em sua orquestração de vozes, fazendo entrever uma voz autoral com dicções maiores de sua singularidade e expressividade no acabamento do texto. Dicções marcadas, por exemplo, pela escolha criteriosa de modalizações que orientam para a responsabilização enunciativa. Isso corresponderia ao que Compagnon (1996, p. 37) afirma ser importante no trabalho com a citação: “a armação deve desaparecer sob o produto final”.

Último aspecto que considero importante retomar é o papel da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: enfrentando e desmitificando a escrita na universidade* na potencialização

dos letramentos acadêmicos dos alunos participantes da pesquisa e do desenvolvimento da posição autoral.

Alicerçada sob a perspectiva dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, que consideram “o desenvolvimento das capacidades letradas voltadas para a construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade” (LOPES, 2016, p. 95) e que reconhecem que a leitura e a escrita, no universo acadêmico, não ocorrem como práticas singulares e homogêneas, acredito que essa Oficina proporcionou aos alunos o (re)conhecimento de valores importantes inerentes ao fazer científico, especialmente, das “dimensões escondidas” que orientam tais valores.

Portando, como espaço de troca, de construção de saberes e de articulação destes saberes às demandas da realidade do contexto acadêmico em que se insere, a Oficina se afigurou como espaço de democratização de saberes, possibilitando a ampliação das condições de socialização dos alunos (compreensão das próprias expectativas da comunidade acadêmica, dos seus modos de participação). Possibilitou, assim, a (re)construção de saberes múltiplos intrínsecos aos modos de significar, pensar e agir nas práticas discursivas ligadas à escrita acadêmica, além de contribuir para a desconstrução de algumas representações e mitos em torno da temática do diálogo com a palavra de outrem e a construção da posição autoral.

Entendo que lançar luz sobre os valores para os quais se aponta, tomando-os como lugar privilegiado nas ações de *formação para a escrita e pela escrita*, é assumir a existência de uma dimensão política que orienta o ensino numa dada esfera de atividade em que se insere o domínio disciplinar e que o conhecimento é sempre resultante da trama das relações socioculturais.

Na Oficina, os alunos foram estimulados a assumirem o papel de sujeitos responsáveis (a se posicionarem frente às discussões, a socializarem suas dúvidas e angústias, a assumirem escolhas e decisões no protagonismo de seus percursos de escrita), a lidarem com a alteridade (as interações com a professora-pesquisadora, com as injunções do campo acadêmico e com aquilo que comportam de expectativas para o desenvolvimento do espírito científico), como forma mesmo de se subjetivarem ou construírem sua própria singularidade na escrita, sob as restrições de um conjunto de valores que regulam o processo de formação para a escrita na universidade.

Acredito que posso dizer, desse modo, que a pesquisa delineada fornece rotas para quem acredita em um ensino reflexivo da escrita, que envolve não somente planejamento, clareza dos objetivos, mas, especialmente, ação coletivizada e partilhada, escuta sensível do outro e de sua

responsividade no processo de ensino-aprendizagem, como forma de se alcançar, e, também, viabilizar condições para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e do letramento acadêmico de alunos em formação inicial, principalmente no que toca à apropriação da escrita acadêmica.

Como o pensamento bakhtiniano defende que estamos sempre nos alterando, moldando-nos, à medida que participamos da pluralidade de diálogos que estabelecemos nas interações sociais com os outros (textos, vozes, palavras e sujeitos), essas considerações finais só podem ser uma resposta provisória, inacabada, sujeita à incompletude e à contínua renovação de sentidos (BESSA, 2016).

Assim, o ponto final que ora coloco, como efeito de fechamento desta pesquisa, não detém seus pespontos (tenho plena consciência disso!). Ele é aberto a reticências e interrogações, guarda fendas que, certamente, podem se abrir para a continuidade de novas reflexões e inquietações em trabalhos futuros, pois

Nesta travessia, aprende-se, antes de tudo, que as perguntas é que são mais importantes do que as respostas apenas provisórias, que o incerto reinante faz perder-se no fluxo interminável dos acontecimentos e dos ensaios possíveis. Na travessia perigosa que é o viver tem-se então uma intensificação das perguntas: – vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas (ROSA, 2006, p. 363).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Eliane Aparecida. **Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.** 306 f. Tese. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2010.
- AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. **A (re)escrita em espaço escolar: a relação professor-saber-aluno.** In: AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAÚJO, Érica Daniela de. Curitiba: Appris, 2019.
- AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Petrificação de gênero e gênero escolar: uma análise enunciativa sobre (im)possibilidades do ensino de escrita baseado em gêneros textuais. In: SANTOS, Hélder Souza; ASSUNÇÃO, Karina Luiza de Freitas (org.). **Enunciação & Discurso: língua e literatura.** Curitiba: Prismas, 2014. p. 218
- ALVES FILHO Francisco. **A autoria institucional nos editoriais de jornais.** Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1396>. Acesso em: 21mar.2019.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto. 2016. p. 95-114.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido” e inserido no contexto. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50460-Para-uma-filosofia-do-ato-valido-e-inserido-no-contexto-marilia-amorim.html>. Acesso em 13mar./20199.
- ANDRADE, Joana de Jesus; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 2, p. 245-68, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n2/a02v15n2. Acesso em: 24 out. 2019.
- ANICETO, Érica Alessandra Fernandes. **A escrita de resenhas na esfera acadêmica: a construção de posicionamento autoral e de processos identitários de estudantes recém-ingressos no Ensino Superior.** Tese. Belo Horizonte, 2016.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, Número Especial: 4-25, Jan-Jul. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bak/v9nspe/02.pdf. Acesso em: 10 mar.2019.
- ARAÚJO, Liane Castro de. Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2841/2017>. Acesso em: 20 nov.2017.
- ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**, Recife, n.13, v.1, p. 543-561, Jul. 2014a.

ASSIS, Juliana Alves. “Eu sei mas não sei colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In*: RINCK, Fani; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v.43, n.2, p. 801-815, maio-ago. 2014b. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em 23 dez.2019.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades interlocutiva e interdiscursiva no coração do dizer. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan-mar. 2011.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 651-679, set-dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02 jul.2019.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópio**, São Leopoldo RS, vol. 6, n. 2, p. 107-119, mai-ago 2008.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Trad. Lerci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Dialogismo e divulgação científica**. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640645>. Acesso em: 20 jul. 2019.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). **Cadernos de Estudos da Linguagem**. Campinas, v.19, p. 25-42, julh-dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em 30 out.2019.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAILLY, Sophie; GUÉLY, Eglantine *et al.* Autonomisation et socialisation em contexte scolaire : Vingt ans après... **Mélanges CRAPEL**, n° 33, 2012. Disponível em: web.atilf.fr/IMG/pdf/07.pdf · Arquivo PDF. Acesso em: 14nov. 2019.

BAKHTIN, M. O discurso na poesia e o discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. Org. da edição russa de Serguei Botcharov e Valdim kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 47-78.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotelo e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 303-336.

BAKHTIN, M. O falante no romance. *In: Teoria do romance I : a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. Org. da edição russa de Serguei Botcharov e Valdim kójinov. São Paulo: editora 34, 2015. p. 123-166.

BAKHTIN, M. A pessoa que fala no romance. *In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornomi Bernardini *et.al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 134-163.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-186.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita**. 322 f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARTHES, R. A morte do autor. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 65-70.

BARZOTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor; ALMEIDA, Sonia. A pesquisa na universidade: uma questão de leitura. *In: RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.)*. **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana Editora. 2013. p. 73-90.

BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores. *In: HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela Paiva (org.)*. **Gênero Agência e escrita**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 59-78.

BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Norte, Natal, 2015.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. Dialogismo interlocutivo e construção da autoria em artigos científicos. **Linha D'Água**, v.31, n.1, p. 171-191, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/138661>. Acesso em: 08jul. 2019.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Campus de Araraquara - Araraquara/SP. 2016.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. Discurso do outro e descontinuidade de sentidos em texto monográfico de estudantes de Letras. **Revista Língua & Literatura FWV**. n.11, p. 125-148, Dez. 2009. Disponível em: revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/107/209. Acesso em: 05 jul. 2019.

BOCH, Françoise; SILVA, Sibely Oliveira. Dialoguer avec le discours d'autrui dans l'écrit académique ou comment construire une posture d'auteur ? **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 22, n. 3, julh-set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index> Pelotas, v. 22, n. 3, jul.-set./2019. Acesso em 22out. 2019.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *In*: CORRÊA, Manuel Luiz *et al.* (org). **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2º sem. 2002.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. *In*: RINCK, Fany; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-308.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 4. ed. RJ: Sextante, 1999.

BOVO, Ana Paula Martins Corrêa. **O pesquisador em formação e o trabalho com a linguagem na escrita acadêmico-científica: a construção de um posicionamento autoral**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Beth Brait (org.). Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRAIT, Beth. **Bakhtin outros conceitos-chave**. Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**. Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2014.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Leitura e produção textual**. Porto Alegre: Penso, 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.6, n.1, p. 268-280, ago-dez. 2011.

BUCHETON, Dominique. Écrire pour apprendre en toutes disciplines. *In*: **Refonder l'enseignement de l'écriture: des recherches aux pratiques du primaire au lycée**. Paris: Retz, 2014. p. 131-140.

BUTTURI JUNIOR, Atílio. **A autoria, o dispositivo e a ética: os limites da (des)subjetivação na escrita**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0507.pdf. Acesso em 02 ago.2019.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Trad. Suzana Schwartz. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?:** revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CASTELLÓ, M. *et al.* La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. Valparaíso, **Rev. Signos**, v. 44, n. 76, p. 105-117, jul. 2011.

CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – Projeto NURC/SP: Diálogos entre dois informantes**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. A arquitetônica da responsabilidade. *In*: CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 2008. p. 61-88.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1996.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. *In*: EKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A escrita na formação do professor e pesquisador. Entrevista. *In*: LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; RINCK, Fanny (org.). **SCRIPTA**, Belo Horizonte, p. 177-185, 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set-dez. 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 7, p. 243-271, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/download/52497/32295> · Acesso em: 13 nov. 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756>. Acesso em: 5 jul. 2017.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, Deborah; SALCES, Claudia Dourado de. **Leitura, produção de textos na universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p. 129-144, jan-jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/27911>. Acesso em 10 out.2019.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In*: RINCK. Fanny; BOCH; Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 59-88.

DONAHUE, Cristiane. Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: estudo de caso. *In*: RINCK. Fanny; BOCH; Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2015. p. 309-342.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan-mar. 2011. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf. Acesso em: jan.2019.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antónia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2007. p. 43-50.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: 5set. 2017.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, nº especial. p. 357-359. 2ª parte 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>. Acesso em 20 mar./2017.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrita e estilo. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997. p. 155-174.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (org.). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. Resenha. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.5, p. 205-209, 1º sem. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4889/5081>. Acesso em: 20 jan.2019.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 30, n.2, p. 177-187, jul-dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250314269_Letramento... Acesso em 15 mar. 2017.

FISCHER, Adriana. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in Engineering. *In: LILIS, T. et al.* (org.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Parlor Press, 2015. p. 75-85.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss* (org.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2º sem. 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, singularidade e autoria. *In: TFOUNI, Leda Verdiani* (org.). **Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2008, p. 255-271.

FLOREZ, Magda. La citation positionnée dans l'écrit scientifique. *In: TUTIN, Agnès; GROSSMANN, Francis*. **L'écrit scientifique: du lexique au discours**. Presses Universitaires de Rennes. 2013.

FORTUNATO, MÁRCIA VESCOVI. **Autoria e Aprendizagem da Escrita**. 2009. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Veja, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCELINO, Pedro Farias. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. **Revista MOARA**, n.36, p. 104-114, jul-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/1105/1551>. Acesso em: 01 ago. 2019.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURLANETTO, Maria Marta; RIBEIRO, Vinicius Valença. Índícios de autoria na produção de resenhas de estudantes de ensino médio. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 3, n.55, p. 777-804, set-dez.2016.

GAFFURI; Priscila; MENEGASSI, Renilson José. **A responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito.** 2010. Disponível em:

https://www.academia.edu/941216/RESPONSIVIDADE_NA_REVISÃO_E_REESCRITA_A_QUEBRA_DOS_ELOS_NO_DIÁLOGO_ESCRITO. Acesso em: 01 mai./2019.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan-jun. 2001. Disponível em:

<https://search.proquest.com/openview/cf761b790884f2b19da6d87e4cef1bbe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2037793>. Acesso em junh./2019.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de aluno do Ensino Médio. **Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr. 2013. Disponível em:

revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2013.111.04/1421 Acesso em: 02mai./2019.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos.** São Carlos/SP: Pedro & João Editores. 2010.

GERALDI, João Wanderley. **A escrita como trabalho: operações e metaoperações de construção de textos.** 2018. Disponível em: blogdogeraldi.com.br/a-escrita-como-trabalho-operacoes-e-metaoperacoes-de-construcao-de-textos/. Acesso em: 20jul. 2019.

GOFFMAN, Erving. “Footing”. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, M. P. (org.) **Sociolinguística interacional**, 2. ed. São Paulo, Loyola. 2002.

GRIGOLETTO, Marisa. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. In: RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura e escrita: impasses na universidade.** São Paulo: Paulistana Editora. 2013. p. 99-112.

GROSSMANN, Francis. Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d’auteur dans les articles en Sciences Humaines. **Estudios de lengua y literaturas franceses**, v.14, p. 9-31, 2003.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/ UFSCar. **Palavra e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir (org.). São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HYLAND, K. **Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse.** New York, Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

HYLAND, K. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing

Journal of Pragmatics. V. 34, p. 1091-1112, ago. 2002. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216602000358?via%3Dihub>.
Acesso em: 10 nov.2019.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, julh.dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02a05.pdf>. Acesso em: 20 dez.2017.

KERSCH, Dorotea Frank; SANTOS, Fernando César dos. Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via EAD: as universidades estão preparadas? **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan-jun. 2017. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/download/5676/3552 · Arquivo PDF. Acesso em: 05 nov.2019.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The Academic Literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 8, n. 19, 2018. Dossiê- O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem. Disponível em: periodicos.ufes.br/percursos/article/download/20305/14247. Acesso em: 28 out.2019.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 89-110.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Oficinas de leitura e produção de textos – letramento acadêmico e processos de formação docente. In. RIESTRA, Dora; TAPIA, Stella Maris; GOICOECHEA GAONA, M. Victoria. **Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche, Río Negro: Ed. Universidad Nacional de Río Negro, 2015.

LOUSADA, Eliane Gouvêa Lousada; SANTOS, Thiago Ferreira; BARIONI, Mariana Casemiro. **O Gênero “Resenha Acadêmica” no ensino de Francês a alunos universitários**. Gláuks, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.brazilianstudies.com/ojs/index.php/glauks/article/view/181/226>. Acesso em: 07 dez.2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LUZIO, Hugo. **A Questão do Autor: de Barthes a Foucault**. Disponível em: <https://sintradeambulada.blogspot.com/2015/05/hugo-luzio-12.html>. Acesso em: 10 ago.2019.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Imagem de autor: não há autor sem imagem. *In: Doze conceitos em análise do discurso*. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; POSSENTI, Sírio (org.). Trad. Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 140-156.

MARCHEZAN, Renata Coelho. **A noção de autor na obra de M. Bakhtin e a partir dela**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bak/v10n3/2176-4573-bak-10-03-0186.pdf. Acesso em: 02jan. 2019.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso, Tubarão**, v. 8, n. 3, p. 541-562, set-dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 01 nov.2016.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir; PAJEÚ, Hélio Márcio. Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recintos de encontros de duas esferas da vida. *In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (org.). Gêneros, entre o texto e o discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 29- 46.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. *In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-28.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo. 2007.

MOTTA-ROTTA, Désirré; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade; FRACELINO, Pedro Farias. **Barthes, Foucault e Bakhtin**: sobre a noção de autor(ia). Disponível em: revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1830/2085. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Silêncio, cópia e reflexão. *In: As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 133-150.

PAULA, Danytiele Cristina Fernandes de. A questão da identidade na escrita acadêmica. **Scripta**, Belo Horizonte, v.21, n.43. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/946/showToc>. Acesso em: 18 set. 2019.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5.ed. Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 59-158.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/13.pdf Acesso em: 20out.2019.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, Jan-Jun. 2013.

POLLET, Marie-Christine. **L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires: approches théoriques et pratiques**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014.

POLLET, Marie-Christine; PIETTE, Valérie. Citations, reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche ?. *In*: **Spirale**. Revue de recherches en éducation, Lire-écrire dans le supérieur. n. 29, p. 165-179, 2002.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.20, n.32, jan-jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/19851/14283>. Acesso em: 12 mar/2019.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria, estilo. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 91-102.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 103-118.

PONZIO, Augusto. Alteridade e dialogicidade da palavra. *In*: **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras: o outro no discurso**. São Carlos: Pedro & João. 2010b.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. 1962. Disponível em: <http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962>. Acesso em: 26mar. 2018.

REUTER, Yves. L'écrit et le discours de recherche. **Lidil**, Grenoble, Université Stendhal, n. 17, p. 11-26, 1998.

- REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche em formation. **Pratiques**. 2004, p. 9-27.
- RIBEIRO, Nilsa Brito. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 1 , p. 83-99, jan-abr. 2006.
- RINCK, Fanny; MANSOUR, Leda. Letramento na era digital: o copiar-colar dos estudantes. **Raído**, Dourados/ MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/download/3748/2013. Acesso em: 25 mar.2017.
- RODRIGUES, Daniela Lopes Ignácio. **Escrita de pesquisa e para a pesquisa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SANTOS, Cristiane Alvarenga Rocha. **Entre as vozes do leitor e as vozes do discurso: a busca de posicionamentos autorais em práticas de leitura**. 2005. Tese. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma Abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan-dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf>. Acesso em: 15nov. 2019.
- SCHONS, Carme Regina. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. *In*: SCHONS, Carme Regina; RÖSING, Tania M.K. (org.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 138-156.
- SEVERINNO, Antônio Joaquim. Ensino superior: lugar da escrita no e da produção do conhecimento. *In*: RIOLF, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana. 2013. p. 63-72.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Prefácio. *In*: RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **Escrita de pesquisa e para a pesquisa**. Belo Horizonte, Editora PUC Minas, 2018. p. 9-14.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações**. 2012. Tese. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2012.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Retextualização: movimentos de aprendizagem. *In*: II Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição, 2003, Belo Horizonte FAE/UFMG. **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 3-45, jan-mar. 2011.

SOBRAL, Adail. A concepção de autoria do círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov: confrontos e definições. **Macabéia**. Revista Eletrônica do NETLLI, v.1, n.2, dez. 2012. Disponível em: periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/380/0. Acesso em: 03 jan. 2019.

SOBRAL, Adail. Um sujeito situado. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-36.

SOBRAL, Adail; Giacomelli, k. . A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. **Nonada : Letras em revista**, v. 3, p. 204-223, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451510015.pdf>. Acesso em 20out. 2019.

SOBRAL, Adail. Abertura - dialogismo: bordas, fronteiras, imprecisões, sentido. *In*: SOBRAL, Adail; BOHN, Hilário (org.). **Dialogismo**: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos. Pelotas: EDUCAT, 2016.

SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. **Nonada**: Letras em Revista, v. 1, n. 28, p. 174-193, mai. 2017. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/06/a-sobral-r-soligo-g-prado-a-subjetividade-autoral-em-textos-acad3amicos.pdf>. Acesso em: 20mar.2018.

STREET; BRIAN. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2., p. 541-567, jul-dez 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 16 out.2019.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.227-234.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e autoria**: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/443>. Acesso em: 20mar. 2019.

THIES, Vania Grim. Autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores. 2013. Tese. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VENTURI, Robert. **Aprendendo de Las Vegas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luana; VALSECHI, Marília Curado *et. al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B. ; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

VOLÓCHINOV, Valentin. Exposição do problema do “discurso alheio”. *In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 249-262.

VOLOCHÍNOV, Valentin. O discurso de outrem. *In: **Marxismo e filosofia da linguagem.*** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004. p.150-160.

VOLÓCHINOV, Valentin. Discurso indireto, discurso direto e suas modificações. *In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2017. p. 263-290.

VOLÓCHINOV, Valentin. Interação discursiva. *In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2017. p. 201-206.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do começo ao fim.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 4-19, 1º sem. 2011. Disponível em: revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/5313/5086. Arquivo PDF. Acesso em 17set.2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Cartaz de divulgação da Oficina



O que é que a escrita acadêmica tem?
Venha desvendar na
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos



Início: 01/03/2018

Horário/dia: das 17h10 às 18h30 (quintas-feiras)

Duração: 13 encontros

Local: PUC Minas

Público-alvo: alunos do Curso de Letras

Inscrições/e-mail: sibelyolliver@gmail.com

Oficineira: Sibely O. Silva (Doutoranda - PUC Minas)

PS: o horário poderá ser alterado conforme demanda.



APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos do Curso de Letras da PUC Minas, participantes da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*

Prezado (a) aluno (a) do Curso de Letras da PUC Minas, *inscrito (a) na Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Reescrita e autoavaliação: dispositivos para a construção da posição autoral na escrita acadêmico-científica de estudantes em formação inicial”, a qual se vincula aos estudos desenvolvidos por mim no curso de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis.

Se decidir participar da pesquisa, em todas ou apenas em algumas de suas etapas, é importante que leia, antes, algumas informações sobre o estudo e sobre o papel dos participantes na investigação e, em seguida, registre, ao final desta folha, o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

O estudo mencionado tem por objetivo geral a implementação e o acompanhamento analítico de um conjunto de Oficinas de Produção de Textos, guiadas pela proposição didática de ações/expedientes de autoavaliação e reescrita, sedimentadas pela didatização do discurso acadêmico-científico, especialmente sobre os usos e valores que recobrem o diálogo com o discurso de outrem, na produção de textos acadêmicos, a partir de uma perspectiva discursiva.

Estão previstas as seguintes formas de participação, por parte dos estudantes do Curso de Letras-PUC/Minas, inscritos na *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, que correspondem às etapas de coleta/geração de dados da pesquisa:

- a) resposta a questionário;
- b) produção e reescrita de textos, no e fora do ambiente da sala de aula, conforme propostas a serem desenvolvidas ao longo da execução das Oficinas;
- c) gravação em áudio das Oficinas.

Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado (a) quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos participantes da pesquisa, na divulgação de seus resultados. Você receberá este Termo em que consta o meu telefone e o meu *e-mail*, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação, a qualquer momento. Caso tenha mais perguntas sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com Sibely Oliveira Silva, nos telefones (31) 34767593 e (33) 985888951, ou dirija-se a mim através de *e-mail* (sibelyolliver@ gmail.com).



Declaração de Consentimento

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações constantes no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos do Curso de Letras da PUC Minas**, participantes da *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade*, antes de assinar este documento.

Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

_____ Data ____/____/____

Assinatura do pesquisado

APÊNDICE C- Questionário Diagnóstico

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Data:

1- Identificação do aluno

Nome: Idade:.....

Período (Curso de Letras):

Caro (a) aluno (a),

seguem algumas questões que remetem à sua experiência com a escrita acadêmica. Este questionário integrará os dados de Pesquisa inscrita no âmbito de meu Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística da PUC Minas.

Obrigada pela sua preciosa participação!

2- Da concepção/representação de escrita acadêmica

2.1- *“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então”.*
(Lewis Carroll. Alice no país das maravilhas).

Pense na sua experiência em relação à escrita acadêmica. Haveria alguma proximidade/relação entre a sua experiência de escrita na universidade e o excerto acima? Justifique.

3- Do pertencimento à comunidade de práticas acadêmicas

3.1- Como você se vê no campo acadêmico, em seu curso de Letras? (Você poderá marcar até duas opções).

- a.() Tenho dificuldade em participar, com apresentação de trabalhos, de exposição oral em sala de aula, de Seminários e eventos científicos da área.
- b.() Sinto-me à vontade em participar, com apresentação de trabalhos, de exposição oral em sala de aula, de Seminários e eventos científicos da área.
- c.() Tenho dificuldade de apropriar e relacionar conceitos teóricos na leitura e escrita de textos acadêmicos.
- d.() Tenho facilidade para apropriar e relacionar conceitos teóricos na leitura e escrita de textos acadêmicos.

4- Da produção de gêneros do discurso acadêmico

4.1- Dentre os gêneros acadêmicos abaixo, quais são os mais produzidos por você na universidade? (Você poderá escolher mais de uma das opções).

- a. () Esquema d. () Comentário crítico g. () Artigo científico.
- b. () Resumo e. () Ensaio

- c. () Resenha f. () Relatório

4.2- Dentre os gêneros mencionados no item 4.1, existe (m) algum (s) que você considera mais difícil(ceis)? Se sim, qual (s)? Justifique sua resposta.

- a. () Esquema d. () Comentário crítico g. () Artigo científico
b. () Resumo e. () Ensaio h. () Outro.
c. () Resenha f. () Relatório

4.3- Imagine que a cena a seguir ilustra o recadinho deixado pela professora, no texto de uma aluna, após a sua correção/apreciação. Veja-se:

Cleo,

embora seu texto apresente correção linguística, caracterizando-se como um texto correto do ponto de vista formal da língua, e o uso das normas da ABNT esteja dentro dos padrões recomendados, percebi nele um apagamento de sua voz, ao citar algumas fontes. Por que se esconde atrás dos discursos que convoca/cita, se com eles deveria dialogar? Você não deixa transparecer ao leitor a sua posição, frente a essas outras vozes que povoam o seu texto, e, com isso, há uma dominância excessiva do discurso citado, em um texto que é seu. Na realidade, o que se espera em relação às práticas de escrita na universidade, é o contrário. Pense nisso!

A professora está chamando a atenção da aluna para a importância de se assumir uma posição autoral na escrita dos textos acadêmicos. Que ações você considera implicadas à construção de uma posição autoral na escrita acadêmica e/ou como você compreende essa noção?

5- Das práticas de autoavaliação dos textos acadêmicos

5.1- Você tem o hábito de refletir sobre a qualidade dos textos que produz por iniciativa própria?

- a. () Sim, frequentemente, durante a escrita do texto e após a primeira versão.
b. () Sim, raramente, ao final da primeira versão do texto.
c. () Não tenho hábito de refletir/avaliar o meu texto.

5.2- Se você respondeu “sim” a uma das opções anteriores da questão 5.1, que aspectos você costuma avaliar sobre o seu próprio texto com maior atenção, tendo em vista as exigências da escrita acadêmica? (Você deverá escolher apenas uma das opções).

- a. () Uso adequado das normas prescritas pela ABNT.
b. () Correção linguística do texto.

- c. () Adequação do vocabulário.
- d. () Manifestação de um posicionamento crítico-reflexivo.

6- Das práticas de reescrita de textos acadêmicos

6.1- Você tem o hábito de escrever novas versões dos textos que produz? Se sim, em qual destas situações?

- a. () Sim, durante a escrita do texto e após a primeira versão.
- b. () Sim, somente durante a escrita do texto.
- c. () Sim, somente após a escrita da primeira versão do texto.
- d. () Não tenho por hábito produzir nova versão de meu texto.

6.2- Se você respondeu “sim”, na questão 6.1, imagine que, na leitura final de seu texto, você deverá tomar algumas decisões sobre determinadas ações de aprimoramento de sua produção. Que ações você prioriza para o aperfeiçoamento da nova versão de seu texto? (Você poderá marcar até duas das opções).

- a. () Correção linguística (erros ortográficos, pontuação etc.).
- b. () Revisão das ideias (acréscimos, supressões, alterações).
- c. () Revisão das normas da ABNT que presidem a produção dos textos acadêmicos.
- d. () Observação/ apreciação do texto em relação ao alcance da proposta de produção a ser seguida.

6.3- Imagine que você produziu um texto e seu professor o(a) recomenda a escrever uma nova versão. Para isso, aponta os aspectos que merecem ser (re)avaliados por você, além de orientá-lo(a), apresentando-lhe algumas sugestões e/ou incitando-o a refletir sobre esses aspectos. Como você lida com a prática de reescrita orientada pelo professor? (Você deverá marcar apenas uma opção).

- a.() Sinto-me angustiado(a), porque a recomendação do professor denota que meu texto apresenta fragilidades.
- b.() Considero importante, porque me permite (re)significar meu texto e realizar novas descobertas em relação à produção escrita.
- c.() Sinto-me angustiado(a), pois revela a minha “estatura” em relação ao domínio da escrita acadêmica.
- d.() Considero necessária, pois direciona os caminhos para o aprimoramento do meu texto.

7- Do diálogo com o discurso citado

7.1- Dialogar com outras fontes/discursos é uma prática muito importante na universidade. Quando você lança mão do uso da citação, na produção de seus textos, que papéis/funções ela exerce?

7.2- Veja as informações a seguir:

<p>Citação – geralmente vem acompanhada de marcas escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico, que permitem identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa. (BOCH; GROSSMANN, 2002).</p>
--

<p>Reformulação – permite ao escritor integrar a fala do outro em seu próprio dizer [...]. Nesse modo de referência, há a presença de marcas introdutórias do discurso reportado (segundo X ..., de acordo com X ... , para X ... , como X afirma ... , como X pretende ... , etc.). (BOCH; GROSSMANN, 2002).</p>
--

Evocação – o escritor faz alusão a trabalhos sem pretender resumir seu teor. É muito comum a presença de um nome próprio de autor, com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto. (BOCH; GROSSMANN, 2002).

Quando você utiliza o recurso do discurso de outrem, na produção de seus textos acadêmicos, qual dos modos de referência acima você usa com maior recorrência? Justifique sua resposta.

Muito obrigada!

Apêndice D - Quadro Síntese dos principais conceitos e/ou noções agenciados no Capítulo 1

<p>Acabamento</p>	<p>O princípio de acabamento de um todo (do texto) deve ser visto em sua relação com a exterioridade/alteridade. Trata-se de uma posição exterior, daí a sua relação com o excedente de visão. Esse acabamento só é possível pela posição que o outro ocupa em relação a mim e vice-versa. Por isso mesmo, o acabamento deve ser compreendido como algo provisório, que ganha novas configurações/contornos até o encontro com outra alteridade.</p>
<p>Autor/autoria na perspectiva bakhtiniana</p>	<p>O autor-criador é materializado como uma certa posição axiológica, que realiza a transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade. “É o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado” (BAKHTIN, 2011, p. 10).</p>
<p>Compreensão responsiva ativa</p>	<p>Conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente, por meio da compreensão participante. Segundo Bakhtin (2017, p. 66), “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 minha participação responsável”.</p>
<p>Entonação avaliativa</p>	<p>Acento de valor que se contrapõe a outros que se afirmam em um dado contexto de interação. Em estreita relação com todo ato de compreensão, pode ser considerada como uma marca pessoal do autor – ela é a manifestação de sua presença e de sua orientação valorativa no enunciado, de seu modo de transferir à determinada palavra seu ponto de vista de forma singular.</p>
<p>Enquadramento do discurso citado</p>	<p>Relacionado à construção da autoria na escrita acadêmica, conforma três aspectos importante: quem é citado? Como é citado? O que se cita? A meu ver, esses aspectos guardam determinados valores que concorrem de forma inter-relacionada para a construção da imagem do autor no diálogo que estabelece com o discurso de outrem, num dado contexto de interação. “Ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico)” (BAKHTIN, 2014, p. 141).</p>
<p>Exotopia/excedente de visão</p>	<p>Exotopia e excedente de visão são conceitos imbricados e implicados ao princípio da criação estética, portanto, à autoria. Isso porque a criação estética expressa a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. A exotopia leva o autor-criador a assumir diferentes lugares, deslocamentos que o possibilitam perceber o todo</p>

	da obra de um olhar de fora/distanciado, isto é, transgrediente. Esse olhar de fora (excedente de visão) em relação à obra, ao outro, que instaura o princípio de acabamento do objeto estético. Além disso, ser responsável e responsável ao outro é condição decorrente da exotopia, que é a minha possibilidade de responder e completar a visão do outro a partir de meu olhar singular.
Interação	A interação é a própria concepção de linguagem em Bakhtin, fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele. É constitutiva do processo contínuo de criação de sentidos e, por isso mesmo, nela estão em jogo posições axiológicas, confrontos de valores sociais.
Interação com e entre os saberes do campo de conhecimento	Ação relacionada, conforme se propõe, à construção da autoria na escrita acadêmica. Pressupõe uma relação com a compreensão responsiva ativa, a partir da qual é possível conjugar, (re)construir e retroagir sobre os sentidos, estabelecer relações entre conceitos e ideias, assumir posição crítico-reflexiva sobre um dado objeto, bem como apropriar dos modos de dizer intrínsecos aos gêneros acadêmicos de um dado campo.
Máscara autoral	Noção utilizada por Bakhtin (2011) para dizer que existem formas de autoria, a depender do gênero, do interlocutor, da situação concreta de enunciação. O autor defende que é possível reconstituir diferentes imagens (máscaras autorais) de um mesmo autor-criador, em função da percepção de diferentes posições que ele pode ocupar no empreendimento do discurso.
Posição axiológica	Posição que permite ao autor-criador, segundo a abordagem bakhtiniana, dar forma, recortar e reorganizar o conteúdo segundo uma valoração axiológica. Daí sua relação estreita com o conceito de entonação avaliativa.
Posição responsável e responsiva	Dever do sujeito em responder ao outro, a partir do lugar que ocupa, assumindo uma posição valorativa nessa relação, matizando tal posição de sua expressividade.
Singularidade na escrita	No quadro de formulação desta tese, está implicada à construção autoral na escrita acadêmica. Ela pressupõe uma subjetividade na escrita, que pode ser nuançada nas escolhas estilístico-composicionais, indícios de criatividade/originalidade, pois um autor poderá sempre dizer de um certo modo e não de outro, deixando entrever seu estilo individual, mesmo diante das restrições do gênero. A singularidade na escrita está, ainda, estreitamente ligada ao fato de que todo texto é modelado por um acabamento do todo (nos termos bakhtinianos). Esse acabamento revela, com toda certeza, a inscrição do sujeito na escrita e/ou no discurso, de um modo singularizado, constituindo-se, portanto, como mais um dos indícios que pode levar a observância de uma determinada forma de autoria.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas discussões realizadas no Capítulo 1.