

CADERNOS CESPUC DE PESQUISA SÉRIE ENSAIOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-Chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães

Assessor Especial da Reitoria: José Tarcísio Amorim

Chefe de Gabinete do Reitor: Paulo Roberto de Souza

Pró-Reitores: Extensão – Wanderley Chieppe Felipe;
Gestão Financeira – Paulo Sérgio Gontijo
do Carmo; Graduação – Maria Inês
Martins; Logística e Infraestrutura –
Rômulo Albertini Rigueira; Pesquisa e Pós-
Graduação – Sérgio de Moraes Hanriot;
Recursos Humanos – Sérgio Silveira
Martins; Arcos – Jorge Sundermann;
Barreiro – Renato Moreira Hadad; Betim –
Eugênio Batista Leite; Contagem – Robson
dos Santos Marques; Poços de Caldas –
Iran Calixto Abrão; São Gabriel – Miguel
Alonso de Gouvêa Valle; Guanhães e Serro
– Ronaldo Rajão Santiago

Secretário de Comunicação: Mozahir Salomão Bruck

Secretário-Geral: Ronaldo Rajão Santiago

Secretária de Cultura e Assuntos

Comunitários: Maria Beatriz Rocha Cardoso

Secretário de Planejamento e

Desenvolvimento Institucional: Carlos Barreto Ribas

Diretora do Instituto de Ciências

Humanas: Carla Ferretti Santiago

Chefe do Departamento de Letras: Arabie Bezri Hermont

Coordenadora do Programa de Pós-

Graduação em Letras: Terezinha Taborda Moreira

Coordenadora do Centro de Estudos

Luso-afro-brasileiros: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

CESPUC – CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS

• Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901
Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • *E-mail:*
cespuc@pucminas.br ou cespuc.pucminas@gmail.com

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Jean Richard Lopes; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira de Carvalho Moura; Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Moraes Hanriot.

Núcleo de apoio aos periódicos (NAP) Alda Verônica G. de Miranda; Javier Alberto Vadell; Raquel Beatriz Junqueira Guimarães, Rodrigo Baroni de Carvalho; Terezinha Taborda Moreira.

Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho Moura

Revisão: Os Estagiários: Bárbara França Gonçalves, Pedro Henrique Gomes, Roberto Carlos Gonçalves de Souza. Supervisão de Raquel Guimarães, verificação e aprovação dos autores.

Tradução do Editorial: Karla Marcondes

Capa e diagramação: Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros

Imagem da capa: *Architecture of the Plain*, 1923. Paul Klee.

EDITORA PUC MINAS

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom Lúcio Antunes, 180, Coração Eucarístico • 30535-490 • Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil • Tel.: (31) 3319-9904 Fax: (31) 3319-9907 • *E-mail*: editora@pucminas.br

e-ISSN:2358-3231

CADERNOS CESPUC DE PESQUISA SÉRIE ENSAIOS

Escrita de pesquisa: epistemologias e práticas

Organizadores

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
(PUC Minas)

Adriana Fischer (FURB)



CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios são uma publicação semestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG.

Comissão de publicações:

Presidente: Ivete Lara Camargos Walty

Editora geral dos **Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios**: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Secretárias: Ev' Angela Batista Rodrigues de Barros
Sandra Maria S. Cavalcante

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios – n. 1, 1996 –
Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2021.

E-ISSN 2358-3231

Semestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Indexadores: Latindex, Diadorim, WorldCat, IE Library, Google Acadêmico.

SUMÁRIO

Editorial

Escrita de pesquisa: epistemologias e práticas

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues & Adriana Fischer 9

Research writing: epistemologies and practices

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues & Adriana Fischer 9

Dossiê temático: A tradução e seus processos

Gêneros do discurso em cursos de Licenciaturas de Santa Catarina:
o que dizem os professores

Rosana Mara Koerner 16

Práticas de letramentos com escrita científica em artigos de impacto na área
de ciências da vida e biomedicina

Mariana Aparecida Vicentini & Adriana Fischer 36

Formas de heterogeneidade mostrada não convencionais na constituição da
escrita de estudantes universitários

Mônica Cristina Metz & Cristiane Carneiro Capristano 52

Plágio: para além das questões jurídicas, questões discursivas

Juliane Ferraz Oliveira 78

O plágio para as Ciências Humanas

Fernando Miranda Arraz 89

A prática discursiva da escrita: entre a memória e o esquecimento

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant'Ana 110

O engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar as marcas deixadas pelo sujeito

Sarah Temponi Soares Soares 124

A escrita acadêmica e a construção da alteridade e da heterogeneidade

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça & Ivane Laurete Perotti 143

Letramento acadêmico: percurso da construção da identidade profissional docente em Letras-Português em formação inicial

Selma Lúcia de Assis Pereira 168

Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS)

Victoria Wilson 186

Escrita científica e educação comparada: uma intersecção pelo zettelkasten

Brigitte Klemz Jung & Adolfo Ramos Lamar 203

Editorial

Escrita de pesquisa: epistemologias e práticas

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues*
Adriana Fischer**

Sob diversos nomes – escrita de pesquisa, escrita acadêmica, escrita acadêmico-científica, redação científica, redação acadêmica – cada um implicando uma perspectiva específica, a produção de textos no âmbito universitário tem sido objeto de pesquisa de vários estudiosos do campo da linguagem (SWALES, 2008; RUSSEL, 2009; TUTIN, 2015; LILLIS, HARRINGTON, LEA, MITCHELL, 2015; FISCHER, 2007; RINCK; BOCH; ASSIS, 2015; KOMESU; ASSIS, 2019; FIAD, 2011; SILVA; LOPES, 2020). De modo geral, tais estudos concebem a escrita que se realiza na academia como um dispositivo material que participa diretamente da produção de saberes para a formação de alunos-pesquisadores.

Paralelamente à prática científica de pesquisa e respectiva publicação, assistimos, a partir dos anos 2000, a um aumento de publicações destinadas ao ensino da escrita de pesquisa, que didatizam gêneros consumidos na universidade, sobretudo, resumo, resenha e artigo. Há, também, a crescente oferta de cursos de Redação Científica na WEB com alta procura, muitas vezes ministrados por profissionais cuja formação não é da área da linguagem e baseados em fórmulas rápidas para melhorar a escrita e produzir artigos aceitos nacional e internacionalmente (cf.: RODRIGUES; SILVA, 2019).

Tendo em vista o conjunto dessas práticas, a de pesquisa, a editorial e a pedagógica, este dossiê aborda a escrita que se realiza na academia em 11 artigos/ensaios que discutem temas em torno da produção e/ou publicação de textos pertencentes a gêneros acadêmico-científicos e de práticas de ensino da escrita acadêmico-científica em contextos diversos.

O texto “Gêneros do discurso em cursos de licenciaturas de Santa Catarina: o que dizem os professores”, de Rosana Koerner, identifica e problematiza gêneros discursivos, utilizados por 41 professores de diferentes cursos de licenciaturas catarinenses, em práticas pedagógicas na esfera acadêmica. O intuito é abrir para discussão orientações de professores

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2981-3801>.

** Universidade Regional de Blumenau (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-2814>.

formadores de professores em aulas envolvendo práticas de leitura e escrita para fins acadêmico-científicos.

“Práticas de letramentos com escrita científica em artigos de impacto na área de Ciências da vida e Biomedicina”, de Mariana Vicentini e Adriana Fischer, discute usos da autocitação em artigos de alto impacto da referida área, publicados no periódico *Nature*, nos anos de 2017 e 2018. Nessa direção, a autocitação representa um movimento característico da escrita científica, como contribuição para a área, deixando indícios de reivindicação de crédito pelo trabalho do pesquisador, interação com pesquisas anteriores, mais do que apenas uma prática unicamente voltada à elevação de índices bibliométricos dos pesquisadores.

Mônica Cristina Metz e Cristiane Carneiro Capristano, no artigo “Formas de heterogeneidade mostrada não convencionais na constituição da escrita de estudantes universitários”, descrevem a criação de duas categorias de formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários, sob um ponto de vista enunciativo-discursivo. As categorias, denominadas *cópia não marcada* e *tentativa de paráfrase*, embora sejam consideradas problemas de escrita pelas normas acadêmicas, traduzem práticas de enunciação escrita recorrentes entre estudantes e representam formas de negociação com o discurso do outro, que precisam ser descritas em termos enunciativos/discursivos, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema.

A temática do plágio, prática que vem se afirmando significativamente na cibercultura, é discutida por Juliane Ferraz Oliveira em “Plágio: para além das questões jurídicas, questões discursivas”. A autora debate sobre a cópia não autorizada do ponto de vista discursivo e apresenta concepções de linguagem, de língua e de autoria que atravessam a compreensão desse fenômeno. As reflexões aqui travadas partirão da tentativa de compreender o plágio, tendo como parâmetro diferentes produções acadêmico-científicas textuais.

“O plágio para as Ciências Humanas”, de Fernando Miranda Arraz, analisa produções científicas brasileiras sobre essa temática em dissertações e teses na área de ciências humanas durante a última década (2010 a 2020), por meio de uma revisão integrativa da literatura, com intuito de desvelar a sua emergência e/ou consolidação como objeto de investigação nessa área do conhecimento.

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant'Ana, no artigo "A prática discursiva da escrita: entre a memória e o esquecimento", discute o fenômeno da intertextualidade à luz de pressupostos de Volóchinov (2017) sobre o discurso de outrem, o conceito de intertextualidade trazido por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), bem como enfoques teóricos da Análise do Discurso Francesa como memória, esquecimento, deriva, identificação, desidentificação, formação discursiva, ordem do discurso. Dois poemas ilustram o fenômeno e a discussão: os poemas "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias, e "Canção do Exílio", de Murilo Mendes.

Uma reflexão sobre práticas discursivas que visam estabilizar os gêneros é realizada por Sarah Temponi Soares Soares no texto "O engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar o sujeito". A proposta da autora é, a partir da análise de gêneros considerados "engessados", defender as seguintes teses: a) o engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar o sujeito. b) o domínio de um gênero possibilita seu emprego de forma mais livre.

O texto "A escrita acadêmica e a construção da alteridade e da heterogeneidade", de Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça e Ivane Laurete Perotti, configura, como afirmam as autoras, um exercício de escrita teórica sobre os principais conceitos que referendam os estudos acerca da alteridade, da heterogeneidade e do dialogismo, no campo da construção dos modos do dizer na/da escrita acadêmica – gênero artigo. As autoras se valem de aportes teóricos de Jaqueline Autiher-Revuz para pensar uma dinâmica metodológica passível de aplicação à análise de textos acadêmicos.

Em "Letramento acadêmico: percurso da construção da identidade profissional docente em Letras-Português em formação inicial", Selma Lúcia Assis Pereira realiza uma reflexão sobre o percurso da construção da identidade profissional docente em um curso de Letras-Português, em formação inicial, relacionando esse percurso com a formação acadêmica e o Estágio Supervisionado nos anos finais. Deixa, à guisa de conclusão, que, para que haja um processo formativo eficaz, espera-se um acompanhamento sistematizado do professor-orientador, professor-tutor e acadêmicos a fim de que possam iniciar um percurso de identidade profissional docente.

"Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado profissional em

Letras (PROFLETRAS), de Victoria Wilson da Costa Coelho, discute o processo de produção escrita acadêmica assumido em uma dissertação na implementação do projeto de intervenção pedagógica com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para, a partir do *excedente de visão*, abordar as práticas de letramento vivenciadas neste estudo.

Como fechamento deste dossiê, Brigitte Klemz Jung propõe no texto “Escrita científica e educação comparada: uma intersecção pelo zettelkasten”, um método de encaminhar e articular ideias, denominado *Zettelkasten* (caixa de bilhetes/cartões), do sociólogo alemão Niklas Luhmann, no sentido de contribuir como uma alternativa para publicações acadêmico-científicas.

É sob várias linhas de frente que os textos reunidos neste dossiê tratam do fenômeno complexo que é a escrita de pesquisa. Questões de citação, de convenções e normas reguladoras, de metodologias de ensino, de formação profissional são trazidas à cena com a consciência da impossibilidade de esgotamento do tema. Esperamos que as contribuições teóricas, metodológicas e didáticas aqui apresentadas possam fornecer aos leitores e às leitoras um pequeno panorama de perguntas de pesquisadores que se interessam sobre a escrita de pesquisa.

Referências

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011. p. 357-369. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116> . Acesso em 15 fev. 2012.

FISCHER, Adriana. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. 340 f. **Tese (Doutorado em Linguística)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. **Ensaaios sobre a escrita acadêmica**. v.1. [recurso eletrônico] (org). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. Disponível em: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. V.1 by CESPUC-MG - issuu. Acesso em: 10 jan. 2020.

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 506 p.

RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. *In*: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Ensaaios sobre a escrita acadêmica** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019.p. 46-63. Disponível em: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. V.1 by CESPUC-MG - issuu. Acesso em: 20 jan. 2020.

RUSSEL, D. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. **Conjectura**, v. 14, n. 2, mai./ago., 2009.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. (org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. volume 2. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. Disponível em:

<https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofro-bra/docs/livro>. Acesso em 27 dez. 2021.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University press. 1990.

TUTIN, A. Neste artigo, desejamos mostrar que: léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de Ciências Humanas. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.) **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p.283-307

Research writing: epistemologies and practices

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues*

Adriana Fischer**

Under a variety of names – research writing, academic writing, academic and scientific writing, scientific writing, academic writing – each one of them involving a particular perspective, the production of texts within the field of higher education has been the subject of research of many scholars in the field of languages (SWALES, 2008; RUSSELL, 2009; TUTIN, 2015; LILLIS, HARRINGTON, LEA MITCHELL, 2015; FISCHER, 2007; RINCK; BOCH; ASSIS, 2015; KOMESU; ASSIS, 2019; FIAD, 2011; SILVA, LOPES, 2020). Such studies, in general, conceive the writing that takes place in the academy as a material device that directly participates in the production of knowledge for the education of student-researchers.

In parallel with the scientific practice of research and its publication, we have seen, since the 2000s, an increase in publications aimed at teaching research writing, which make genres consumed at the university didactic, especially abstract, summary and article. There is also the growing supply, on the WEB, of Scientific Writing courses which are high demand, often taught by professionals whose training is not in the field of languages and based on quick formulas to improve writing and produce nationally and internationally accepted articles (cf.: RODRIGUES; SILVA, 2019).

Given the set of these practices, the research, the editorial, and the pedagogical, this dossier addresses the writing that takes place in the academy in 11 articles/essays that discuss topics around the production and/or publication of texts belonging to academic-scientific genres and teaching practices of academic-scientific writing in diverse contexts.

The text "*Gêneros do discurso em cursos de licenciaturas de Santa Catarina: o que dizem os professores*"¹, de Rosana Koerner, identifies and problematizes discursive genres, used by 41 teachers of different courses of degrees from Santa Catarina, in pedagogical practices in the academic sphere. The aim is to incite discussions about teacher trainers' guidance

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2981-3801>.

** Universidade Regional de Blumenau (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-2814>.

1 "Discourse genres in teaching courses in Santa Catarina: what teachers say" (our translation).

from teachers who are teacher trainers in classes involving reading and writing practices for academic-scientific purposes.

"*Práticas de letramentos com escrita científica em artigos de impacto na área de Ciências da vida e Biomedicina*"², by Mariana Vicentini and Adriana Fischer, discusses the uses of self-assessment in high impact articles in this area, published in the journal *Nature*, in the years 2017 and 2018. In this direction, self-citation represents a characteristic movement of scientific writing, as a contribution to the area, tied to indications of a claim of credit for the researcher's work, interaction with previous research, more than just a practice solely aimed at raising researchers' bibliometric indexes.

Mônica Cristina Metz and Cristiane Carneiro Capristano, in the article "*Formas de heterogeneidade mostrada não convencionais na constituição da escrita de estudantes universitários*"³, describe the creation of two categories of forms of heterogeneity shown that emerge in the written production of university students, from an enunciative-discursive point of view. Two categories, called *unmarked copy* and *paraphrase attempt*, although they are considered writing problems by academic standards, are tied to recurring written enunciation practices among students, and represent forms of negotiation with the other's discourse, which need to be described in enunciative/discursive terms, in addition to a perspective of denouncing a problem.

The topic of plagiarism, a practice that has been asserting itself significantly in cyberculture, is discussed by Juliane Ferraz Oliveira in "*Plágio: para além das questões jurídicas, questões discursivas*"⁴. The author discusses unauthorized copying from a discursive point of view and presents conceptions of language, language, and authorship that cross the understanding of this phenomenon. The reflections here will start from the attempt to understand plagiarism, considering as a parameter different textual academic-scientific publication.

"*O plágio para as Ciências Humanas*"⁵, by Fernando Miranda Arraz, analyzes Brazilian scientific productions on this theme in dissertations and theses in Human Sciences field during the last decade (2010 to 2020), through

2 "Literacy practices with scientific writing in high-impact articles in Life Sciences and Biomedicine fields" (our translation).

3 Unconventional forms of heterogeneity shown in the formation of university students' writing (our translation).

4 Plagiarism: in addition to legal issues, discursive issues (our translation).

5 Plagiarism for the Human Sciences (our translation).

an integrative review of the literature, in order to reveal its emergence and/or consolidation as an object of research in this area of knowledge.

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant'ana, in the article "*A prática discursiva da escrita: entre a memória e o esquecimento*"⁶, discusses the phenomenon of intertextuality in the light of Volochinov's (2017) assumptions about the discourse of others, the concept of intertextuality brought by Koch, Bentes, and Cavalcante (2007), as well as theoretical approaches to the French Discourse Analysis, such as memory, forgetfulness, drift, identification, de-identification, discursive formation, order of discourse. Two poems illustrate the phenomenon and discussion: the poems "*Canção do Exílio*", by Gonçalves Dias, and "*Canção do Exílio*", by Murilo Mendes.

A reflection on discursive practices aimed at stabilizing genres is carried out by Sarah Temponi Soares Soares in the text "*O engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar o sujeito*"⁷. From the analysis of genres considered "crystallized", the author proposes is to defend the following theses: a) the crystallization of certain discursive genres reduces but is not able to eliminate the subject; b) the mastery of a genre makes it possible to use it more freely.

The text "*A escrita acadêmica e a construção da alteridade e da heterogeneidade*"⁸, by Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça and Ivane Laurete Perotti, configures, as the authors state, a theoretical writing exercise on the main concepts that refer to studies about alterity, heterogeneity, and dialogism, in the field of establishment of ways of saying in/about academic writing – the textual genre article". The authors use the theoretical contributions of Jaqueline Autiher-Revuz to think about a methodological dynamic that can be applied to the analysis of academic texts.

In "*Letramento acadêmico: percurso da construção da identidade profissional docente em Letras-Português em formação inicial*"⁹, Selma Lúcia Assis Pereira reflects on the path of the establishment of the professional identity teacher in a course of Portuguese Language, in initial teacher training, relating this path with the academic education, and the supervised

6 The discursive practice of writing: between memory and forgetting (our translation).

7 The crystallization of certain discursive genres reduces but is not able to eliminate the subject (our translation)

8 Academic writing and the establishment of alterity and heterogeneity (our translation)

9 Academic Literacy: the path towards the construction of the professional identity of teachers in Portuguese Language course in initial teacher training (our translation)

internship in the final years It concludes that for there to be an effective training process, a systematized follow-up of the teacher-advisor, teacher-tutor, and academics is expected as they can start a path on Professional Teaching identity.

*“Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS)”*¹⁰, by Victoria Wilson da Costa Coelho discusses the process of academic writing assumed, in a thesis on the implementation of the pedagogical intervention project with students from the 7th grade of Elementary School, from the “excess of seeing” address the literacy practices experienced in this study.

As the closure of this dossier, Brigitte Klemz Jung proposes in the text *“Escrita científica e educação comparada: uma intersecção pelo zettelkasten”*¹¹, a method of forwarding and articulating ideas, called *Zettelkasten* (box of tickets/cards), by the German sociologist Niklas Luhmann, in the sense of contributing as an alternative to academic-scientific publications.

It is under several front lines that the texts gathered in this dossier deal with the complex phenomenon that is research writing. Issues of citation, conventions and regulatory norms, teaching methodologies, professional training are brought to the scene with the awareness of the impossibility of exhaustion of the topic. We hope that the theoretical, methodological, and didactic contributions presented here can provide readers with a small overview of questions from researchers interested in research writing.

Belo Horizonte / Blumenau

Adriana Fischer and Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
(organizers)

¹⁰ Academic writing: analysis of an autoethnographic study developed in the national program of Professional Masters in Languages (PROFLETRAS)

¹¹ Scientific writing and comparative education: an intersection by zettelkasten (our translation)

References

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011. p. 357-369. Available on: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Accessed on Feb. 15, 2012.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. **Ensaaios sobre a escrita acadêmica**. v.1. [online] (org). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. Available on: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. V.1 by CESPUC-MG - issuu. Accessed on Jan. 10, 2020.

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 506 p.

RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. *In*: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Ensaaios sobre a escrita acadêmica** [recurso eletrônico] (org). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 46-63. Available on: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. v.1 by CESPUC-MG - issuu. Accessed on Jan. 20, 2020.

RUSSEL, D. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. **Conjectura**, v. 14, n. 2, mai./ago., 2009.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. (org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. v. 2. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. Available on: <https://issuu>.

com/cespuc-centrodeestudoslusos-afro-bra/docs/livro Accessed on Dec. 27, 2021.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University press. 1990.

TUTIN, A. Neste artigo, desejamos mostrar que: léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de Ciências Humanas. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.) **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 283-307

Dossiê temático

**Escrita de pesquisa:
epistemologias e práticas**

Gêneros do discurso em cursos de Licenciaturas de Santa Catarina: o que dizem os professores

Rosana Mara Koerner*

Resumo

A pesquisa que aqui se apresenta se inscreve nos estudos de letramento acadêmico. O objetivo da análise é identificar quais os gêneros discursivos utilizados pelos professores para e em suas práticas pedagógicas. Foram analisadas respostas a um questionário *on-line* e a entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de cursos de licenciatura de universidades de Santa Catarina. Trata-se de excerto de um estudo mais amplo, sob a temática do letramento acadêmico. Com base nas proposições teóricas dos estudos sobre gêneros, especialmente na esfera acadêmica, a análise dos dados evidenciou que, além dos gêneros típicos da esfera acadêmica, há outros sendo trabalhados, muitos deles com algum propósito pedagógico. Também foi possível perceber certa relação entre a leitura e a escrita que os professores fazem para a sua prática pedagógica e aquela que solicitam aos seus estudantes. Considerando as orientações nas DCN (2019) para uma prática que implique o uso dos gêneros discursivos em todas as licenciaturas, faz-se necessário discutir com os professores formadores de professores como tais orientações se fazem presentes em suas aulas.

Palavras-chave: Professores de licenciaturas. Gêneros discursivos. Leitura e escrita. Prática docente.

* Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora do Mestrado em Educação e dos Cursos de Letras e de Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>.

Discursive Genres in Undergraduate Courses in Santa Catarina: What Teachers say

Rosana Mara Koerner

Abstract

The research presented here is part of academic literacy studies. The objective of the analysis is to identify which discursive genres are used by teachers for and in their pedagogical practices. We analyzed the answers to an online questionnaire and to semi-structured interviews conducted with professors from undergraduate courses at universities in Santa Catarina. This is an excerpt from a broader study, under the theme of academic literacy. Based on the theoretical propositions of studies on genres, especially in the academic sphere the data analysis showed that, in addition to the typical genres in the academic sphere, there are others being worked on, many of them with some pedagogical purpose. It was also possible to notice a certain relationship between reading and writing that the professors do for their pedagogical practice and the ones that they ask their students. Considering the guidelines in the DCN (2019) for a practice that implies the use of discursive genres in all degrees, it is necessary to discuss with the professors who train teachers how such guidelines are present in their lessons.

Keywords: Undergraduate teachers. Discursive genres. Reading and writing. Teaching practice.

Introdução

O estudo que aqui se apresenta¹ se insere no campo dos estudos de letramento, em intersecção com a área de formação docente, considerando que envolve professores de licenciaturas. A questão dos gêneros do discurso e de como se fazem presentes nas práticas de leitura e de escrita promovidas pelos professores universitários (FISCHER; DIONÍSIO, 2011; SILVA; CASTANHEIRA, 2019) está entre os enfoques assumidos pelos estudos sobre letramento acadêmico. Neste trabalho, inscrevemo-nos neste enfoque, com o objetivo de identificar os gêneros do discurso utilizados por professores de cursos de licenciaturas para e nas suas práticas pedagógicas com a leitura e com a escrita.

Temos como principal pressuposto a ideia do professor como um agente de letramento, proposta por Kleiman (2006). Os dados foram obtidos por meio de questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas com professores de universidades de Santa Catarina², analisados com base nos conceitos basilares dos gêneros do discurso, que dão corporeidade às práticas de leitura e de escrita (BAKHTIN, 2000; SILVA; CASTANHEIRA, 2019; FISCHER; DIONÍSIO, 2011).

A temática da leitura e da escrita, no contexto universitário, desdobra-se em diferentes perspectivas de estudo: focalizando licenciandos de determinadas áreas, como Pedagogia (CARVALHO, 2002; BERTOLUCI, 2009); apresentando propostas de intervenção com vistas a ampliar as práticas de leituras e de escrita dos estudantes universitários (DUARTE, PINHEIRO e ARAUJO, 2012); buscando os aspectos implicados na possibilidade de participação de estudantes em letramentos acadêmicos (FISCHER; HOCHSPRUNG, 2017); tentando, sob o viés da Psicologia, compreender a relação entre leitura e compreensão (OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2005); trazendo as contribuições da participação dos estudantes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (FISCHER *et al.*, 2016; GOMES; KOERNER, 2020); ou, ainda, relacionando a leitura com as TIC (PRÍNCIPE, 2016), para citar algumas possibilidades. A perspectiva que aqui estamos adotando é aquela que envolve os professores,

¹ O estudo contou com a supervisão da Profa. Dra. Adriana Fischer.

² Trata-se de um excerto de uma pesquisa sobre letramento acadêmico, que recebeu parecer favorável do Comitê de Ética e se encontra em desenvolvimento.

Parte da análise dos dados já foi apresentada em evento científico em Santa Catarina.

de qualquer área, e suas práticas de leitura e de escrita, aparentemente pouco abordadas. Em geral, os estudos se têm debruçado sobre as percepções destes profissionais acerca das práticas de escrita de seus estudantes, geralmente vistas como deficitárias (CARVALHO, 2002; FIAD, 2016).

Neste sentido, parece pertinente identificar o que professores de licenciaturas leem e escrevem para a sua prática pedagógica e quais as leituras e escritas que promovem em suas aulas e, se possível, apontar uma relação entre elas. Para trabalhar com os gêneros, ele precisa reconhecer como eles funcionam e como podem ser abordados em suas práticas pedagógicas de modo a favorecer o letramento acadêmico de seu estudante. Na próxima seção, trazemos as contribuições de alguns autores para as reflexões sobre o papel do professor como agente de letramento.

Algumas reflexões

A escrita se mostra como objeto de estudo multifacetado, ainda mais se vista inserida no contexto universitário (BLOOME; CASTANHEIRA; LEUNG; ROWSELL, 2019), com suas várias implicações. O estudante universitário, especialmente em seu ingresso, é lançado em um fluxo intenso de leituras e de escritas, muitas inerentes à esfera (BAKHTIN, 2000) acadêmica, distintas, pois, do que até então costumava ler e escrever. Tais atividades se mostram como desafios a serem enfrentados, muito além daqueles de natureza linguística. Para Bertoluci (2009, p. 122), “[...]os alunos precisam ser inseridos neste novo universo e é preciso que a universidade esteja consciente e preparada para inserir seus estudantes em outras práticas e eventos de letramento, tornando possível um ‘Letramento acadêmico’”.

O letramento, visto como uma perspectiva para o trabalho docente, perpassa todas as áreas, não só como um conteúdo a ser ensinado, mas, também, como eixo balizador de toda a ação pedagógica. É com tal pressuposição que compreendemos que todo o professor é um agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e isso inclui, de forma significativa, o professor formador de formadores. Com vistas ao letramento acadêmico dos estudantes, em seu processo de inserção e manutenção, é ele quem promove

a participação daqueles em práticas de leitura e de escrita necessárias para sua vivência no universo acadêmico.

Significativa parcela dessas práticas precisa ser ensinada já que se realiza em contextos mais complexos, geralmente relacionados ao mundo do trabalho. Eis o papel central a ser desempenhado pela universidade: o de habilitar os acadêmicos para que circulem com relativa segurança pelas diferentes práticas sociais com a escrita em seus futuros campos profissionais. Ressalta-se que a escrita está na centralidade de tudo o que se faz na universidade.

Presente no senso comum, há a ideia de que professores universitários são representantes de um elevado envolvimento com práticas de leitura e de escrita, caracterizado não só pelo volume, mas, também, pela complexidade de tais práticas. Leem livros técnicos da sua área, que exigem domínio de certa linguagem; escrevem fazendo uso desta linguagem, produzem artigos científicos ou ensaios. São, pois, *insider's* (GEE, 1990), legítimos exemplos de envolvimento em práticas de letramento acadêmico. Imbricam-se, pois, as experiências com a escrita/leitura já vivenciadas por este professor com aquelas que promoverá junto àqueles que serão os futuros professores.

Tardif (2011, p. 49), ao tratar dos saberes dos professores, chama de *habitus* as “disposições adquiridas na e pela prática real”. Estamos incluindo em tais disposições, as experiências com a leitura vivenciadas pelos professores que, ainda segundo o autor, podem se transformar em “traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2011, p. 49), manifestados em um saber-ser e em um saber-fazer. Nesta direção, podemos pensar, também, nas proposições de Hyland (2004), quando trata das práticas discursivas que caracterizam determinados grupos, aqui nos reportando ao grupo dos professores universitários.

É, pois, este sujeito, envolvido em determinadas práticas discursivas, pertencente a dado grupo social, em que se amalgamam diferentes saberes, incluindo aqueles relativos à leitura e à escrita, reconhecido como legítimo representante do contexto acadêmico, que atua como um poderoso agente de letramento, contribuindo para a formação de novos agentes, no caso das licenciaturas:

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente

de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir. (KLEIMAN, 2007, p. 422)

Esta mobilização inclui o trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), conceito que repercute nas discussões sobre letramento acadêmico (SILVA; CASTANHEIRA, 2019) e na formação de professores no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2019, em seu Art. 13 (Inciso I do Parágrafo Primeiro) preconizam a “[...]utilização dos diferentes gêneros de textos”, para a formação de professores, de todas as áreas. Com base em análises de estudos divulgados em evento científico, Fischer e Dionísio (2011, p. 87)³ concluíram sobre a “[...] tipificação dos textos presentes no ensino superior em dois grandes grupos: ‘gêneros científicos’ e as ‘ferramentas pedagógicas’, isto é, aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação”. Para Lea⁴ (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2015, p. 387), é importante verificar “[...] o modo como o gênero é articulado, frequentemente implicitamente, nos diferentes contextos institucionais”⁵.

Todas estas reflexões ganham outros significados ao tratarmos de professores de cursos de licenciatura, referências para futuras práticas pedagógicas por parte de seus estudantes. O trabalho na perspectiva do letramento acadêmico implica perceber o caráter multifacetado da escrita, considerando, entre as várias facetas, o funcionamento dos gêneros típicos de tal esfera. Como Souza e Rodrigues (2020, p. 279), reconhecemos que

[...]o professor universitário tem papel fundamental na formação acadêmica dos licenciandos, visto que lhe cabe a mediação, a orientação e a promoção de diferentes práticas e eventos de letramento situados nas esferas acadêmica e docente, de modo que os estudantes se sintam pertencentes a esse ambiente[...]

Estamos aqui compreendendo que os estudos sobre letramento acadêmico se relacionam aos estudos sobre letramento do professor, incluindo-se, aqui, o professor universitário, especialmente das licenciaturas.

3 Análise de 19 estudos apresentados no evento *European Conference on Reading*, Braga, 18-22 de julho de 2009 (Nota 3 do artigo de Fischer e Dionísio, 2011).

4 Em diálogo com Street, na obra *Working with academic literacies: case studies toward transformative practice*.

5 “The way in which genre is being articulated, often implicitly, in different institutional contexts”. [Tradução nossa]

Assim, justificamos o nosso foco no que dizem a respeito das leituras e escritas que fazem para a sua prática pedagógica e aquelas que promovem em suas aulas, na tentativa de compreendermos as possíveis relações entre tais práticas e darmos mais visibilidade aos modos como assumem o seu papel de agentes de letramento acadêmico de seus estudantes.

Metodologia

Neste estudo, a partir de uma pesquisa envolvendo letramento acadêmico, serão discutidos dados gerados entre março e maio de 2021, por meio de um questionário *on-line*, respondido por 41 professores de cursos de licenciatura⁶ de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina, de diferentes áreas do conhecimento⁷. Foram selecionadas as universidades públicas (estadual e federal) e as comunitárias (do Sistema Acafe⁸), dada a representatividade que têm no Estado. Mediante orientação do setor de ensino de cada universidade⁹, o *link* do questionário foi disponibilizado aos professores, depois de encaminhado ao(à) coordenador(a) de curso ou área das licenciaturas. Dentre os 41 professores, 11¹⁰ se dispuseram a ceder uma entrevista semiestruturada, realizada em plataformas digitais. São professores de diferentes universidades: 31 possuem mestrado e 25 têm doutorado. Com relação ao tempo de serviço na IES, tem-se que: 4 trabalham entre 1 a 5 anos; 7 de 6 a 10 anos; 12 entre 11 e 20 anos; 11 entre 21 a 30 anos e 6 já estão na IES há mais de 31 anos. Do questionário serão trazidos os resultados de três questões fechadas. Os gêneros indicados para escrita foram depreendidos das entrevistas, mediante o ‘olhar’ atento para todas

6 Cursos nos quais atuam ou atuaram nos dois últimos anos: Pedagogia (18), Educação Física (11), Letras (11), História (7), Matemática (6), Ciências Biológicas (2), Música (2), Química (2), Ciências Sociais (2), Psicologia (1), Biologia (1), Artes Visuais (1), Dança (1), Artes (1), Educação Intercultural Indígena (1), Física (1). Um professor não respondeu. A informação foi obtida por meio de questão aberta, com o professor participante registrando o(s) curso(s).

7 Os professores são graduados em: Educação Física (5), Pedagogia (11), Letras (5), História (5), Matemática (4), Ciências Biológicas (3), Ciências Sociais (2), Filosofia (2), Educação Especial (1), Química (1), Artes Visuais (1), Geografia (1), Ciências de 1º Grau (1), sem resposta (4).

8 “A ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. O objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior.” Disponível em <https://acafe.org.br/site/>. Consulta feita em 01/12/2021.

9 No total, foi encaminhado e-mail para 18 IES de Santa Catarina, entre públicas e comunitárias.

10 Os professores entrevistados atuam nos seguintes cursos nos últimos dois anos: Letras (4), Dança (1), Ciências Sociais (1), História (2), Pedagogia (6), Artes Visuais (1), Ciências Biológicas (1), Educação Intercultural Indígena (1), Química (1), Física (1), Matemática (1) e Educação Física (1). São graduados em: Letras (2), Artes Visuais (1), Ciências Sociais (1), História/Geografia (1), Pedagogia (4), História (1) e Matemática (1).

as respostas, não só aquelas em que foram feitas as solicitações para que os professores indicassem os gêneros trabalhados, de forma explícita. Como o fio condutor das entrevistas foram os modos como atividades de leitura e de escrita são encaminhados, os gêneros acabaram sendo esparsamente mencionados. Excertos das entrevistas serão trazidos, em itálico, inseridos na discussão e, por isso, sem enumeração e uso de aspas. Os participantes serão identificados aqui como P (professor), seguido do número relativo ao seu questionário na planilha gerada pelo aplicativo. A identificação do curso no qual atua será feita no caso dos excertos, dado que não seria produtor de trazer em todos os dados apresentados.

O estudo tem uma abordagem qualitativa dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscando neles recorrências e dissonâncias. Nos estudos de letramento, predominam as pesquisas de cunho etnográfico, pois possibilitam um olhar mais acurado dos usos da escrita em diferentes contextos (LILLIS; SCOTT, 2007; LILLIS, 2008; STREET, 2016), dados os procedimentos de observação direta. Questionários e entrevistas são procedimentos que servem a propósitos distintos, mas que contribuem para uma maior abrangência da pesquisa. Nesse sentido, Lillis e Scott (2007, p. 22) apontam para o desafio de desenvolver o campo de estudos e, para tal, indicam o seguinte objetivo: “• Procurar aproveitar os recursos de pesquisa que permitiriam a realização de estudos seletivamente projetados / em maior escala e / ou longitudinais¹¹”. No caso do presente estudo, objetivou-se atingir uma maior escala, por meio da aplicação do questionário, instrumento de geração de dados que possibilita o delineamento de certo panorama, sobre o qual caberão futuras proposições de pesquisas. As entrevistas cumpriram o papel de ampliar algumas informações apenas tangenciadas no questionário.

Discussões

Iniciamos as discussões trazendo os resultados obtidos com duas questões fechadas do questionário: os participantes poderiam assinalar as alternativas que lhes eram pertinentes, e, ainda, acrescentar alguma que não estivesse sendo contemplada.

11 “• Seek to harness research resources which would enable selectively designed/larger scale and/or longitudinal studies to be carried out”. [Tradução nossa]

Com a primeira questão a ser aqui abordada tínhamos o objetivo de verificar o que o professor costuma ler para a sua prática docente nas licenciaturas. Dentre as alternativas assinaladas, houve o predomínio de artigos (97%¹² - apenas 1 professor não assinalou esta alternativa), livros especializados/técnicos (36 professores - 87%), dissertações/teses (31 - 75%) e revistas especializadas (27 - 65%). Estes resultados indicam a ênfase em leituras que dão sustentação teórica às discussões que têm lugar na sala de aula; além da atualização constante na área, especialmente suprida pela leitura de artigos, teses/dissertações e revistas especializadas. Inserido em um contexto que se justifica pela produção do conhecimento que se renova constantemente, é fundamental ao professor acessar esta produção e nela pautar o seu fazer pedagógico, sob a pena de rapidamente se desatualizar. Os participantes da pesquisa parecem atentos a este aspecto, pelo menos no que se refere à leitura que fazem para a sua prática pedagógica. Contudo, reconhecemos que a simples menção à leitura de tais materiais não indica que a prática pedagógica é afetada; para tal verificação são necessárias pesquisas etnográficas, que adentrem o espaço da sala de aula, como já indicado pouco antes.

Chama a atenção a leitura da literatura, assinalada 22 vezes (53%), especialmente considerando que foram poucos os professores de Letras (5 professores). Como a literatura adentra as aulas de disciplinas que não estão diretamente a ela ligadas? Qual a contribuição que a literatura pode trazer para o desenvolvimento das aulas? A literatura entra como um gênero na esfera acadêmica ou leitura de deleite? Talvez P13 (Ciências Sociais, graduação em Ciências Sociais) possa trazer um indicativo para possíveis respostas a estes questionamentos:

Os textos [inaudível] Darcy Ribeiro, meu Deus, aquilo é um, é tudo... [inaudível] Darcy também foi escritor de romance, né. Então, o que que essa minha vivência acabou reverberando nas minhas aulas? Eu fico surpreso, pra te falar a verdade, eu fico surpreso quando as pessoas se surpreendem com o fato de que no século XXI ainda exista quem leia poesia. E eu quero dizer que eu faço um uso solerte disso. Que eu falo assim, “não, eles tão equivocados, não tem problema nenhum com a poesia”...

¹² Os números serão sempre trazidos sem os décimos, em respeito ao humano que há por trás deles.

Outra explicação pode estar na compreensão de que o gosto pela literatura é parte constituinte do sujeito professor, de sua identidade, de seu *habitus* (TARDIF, 2011). Assim, ainda que não haja uma interferência direta, objetiva, na sua prática pedagógica, o professor pode entendê-la como constitutiva do seu fazer.

A ocorrência menor de jornais (14 vezes assinalado – 34%) e revistas (11 vezes – 26%) representa uma menor procura por textos que trazem notícias que poderiam se constituir em objeto de discussão no espaço da sala de aula. No contexto da pesquisa, talvez não tenham sido percebidos como algo que incida diretamente na prática docente nas licenciaturas, ainda que não seja possível separar o sujeito social do sujeito profissional. Assim como acontece com a literatura, estar atualizado nas coisas que acontecem no contexto político, econômico e social pode ser compreendido como parte da identidade do docente; contudo, diferentemente da literatura, que foi mais vezes assinalada, jornais e revistas parecem figurar como leituras à parte, não inerentes à prática pedagógica.

A leitura de Legislação (17 vezes assinalada – 41%) indica a presença de professores que ministram disciplinas mais voltadas para o aspecto pedagógico, já que se pressupõe que sejam os documentos que direcionam a educação no país, necessários de serem conhecidos pelos estudantes, especialmente aqueles em fase de estágio nas escolas. Pode ser compreendida como um material de leitura que será objeto de estudo nas aulas, do qual o professor precisa ter domínio, até para poder promover atividades com certo posicionamento crítico.

Os demais materiais não tiveram incidência significativa, indicando que se referem a aspectos específicos discutidos por uma ou outra disciplina, como foi o caso de catálogos (1 ocorrência – 2%), manuais (7 ocorrências – 17%) e jornais especializados (8 ocorrências – 19%).

A segunda questão objetivava verificar o que professores costumam escrever para a sua prática docente nas licenciaturas. Trinta e sete professores lembraram da escrita dos planejamentos de aula, como algo que é inerente à profissão, sobre a qual deve ter domínio, até como parte do que se tem denominado letramentos do professor (KLEIMAN, 2009). São 90% dos professores participantes que planejam as suas aulas, indicando que há preparo e que elas não acontecem no improviso, mesmo com a média de tempo de atuação superior a 15 anos para 68% dos respondentes. São, pois,

professores experientes, muito provavelmente com domínio do conteúdo, mas que, ainda assim, preparam as suas aulas. Até porque uma aula exige toda uma sequência de procedimentos com vistas à aprendizagem dos estudantes (LIBÂNEO, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na direção de uma escrita mais diretamente relacionada ao fazer pedagógico e tudo que nele está implicado, podem, ainda, ser citados o portfólio (assinalado 12 vezes – 29%), o diário (7 – 17%) e o relatório (19 – 46%), gêneros que atendem à necessidade de registro das atividades realizadas. As nove ocorrências de manuais (22%) talvez possam ser um indicativo da penetração de atividades relacionadas à EAD. Dos 41 professores participantes da pesquisa, 8 (19%) atuam em cursos de licenciatura na modalidade EAD.

Também são professores envolvidos com a escrita acadêmica: artigos científicos foram assinalados 35 vezes (85%) e capítulos para livros especializados, 21 vezes (51%). Vale ressaltar que a questão solicitava a indicação de escritas voltadas para as aulas. Assim, cabe questionar como a escrita de artigos e capítulos pode contribuir para as aulas? São materiais posteriormente direcionados para os estudantes? De qualquer forma, a experiência de produzir este tipo de material pode contribuir para a condução das atividades de escrita de seus estudantes. Afinal, o próprio professor é um *insider* (GEE, 1990) neste tipo de escrita, ainda que reconheçamos que isto, por si só, não é garantia para a condução da escrita acadêmica de seus estudantes.

Até aqui trouxemos os gêneros que os professores costumam ler e escrever para a sua prática docente nas licenciaturas. A seguir, indicaremos os gêneros exigidos para a leitura e escrita dos estudantes em suas aulas. Com este movimento, tentaremos buscar alguma relação entre os grupos de gêneros: aqueles que o professor usa para ler/escrever e aqueles que pede que seu aluno leia/escreva.

Iniciaremos com a leitura, cujos resultados foram gerados por meio de uma questão fechada, na qual os professores poderiam assinalar quantas alternativas julgassem pertinentes. A alternativa capítulos e/ou livros foi assinalada 40 vezes (97%) e artigos acadêmicos, 39 vezes (95%), constituindo-se nos dois materiais de leitura de uso majoritário no espaço acadêmico. Tais resultados coincidem com a resposta sobre as leituras dos professores, apenas na ordem invertida. Parece possível supor que as leituras

realizadas pelo professor são aquelas que ele direcionará para a leitura de seu estudante, nas aulas. Compreendemos isto como mais um indicativo de que há preparo para o que acontecerá nas aulas desses profissionais, incluindo-se as práticas de leituras que nelas acontecerão:

Então, eu tenho a impressão que quando nós indicamos as leituras, já, né, “olha, leiam o artigo tal”, “ó, estou fazendo a leitura da dissertação tal, tá bem interessante, depois que a dissertação for publicada, eu aconselho vocês a procurar”, esse tipo de diálogo, né, eu vou travando com os alunos, de certa forma já indica, né, uma orientação pra que eles também busquem, né. (P42 – Pedagogia, graduação em Letras)

Documentos/legislação, assinalada por 20 professores (48%) e TCE, TCC, Monografias (15 ocorrências – 36%) aparecem em seguida. Como indicado pouco antes, muitos professores atuam em turmas concluintes, já em fase de realização do estágio, o que explica a relativa incidência na leitura desses materiais. Além disso, também muitas das disciplinas ministradas pelos participantes são do Grupo I das DCN/2019, relativo ao conhecimento da área (pedagógico), o que explica a significativa referência aos documentos, provavelmente ligados à área da educação. A legislação também foi citada por quase 50% dos professores como leitura para a prática docente, o que reforça a ideia de preparo para as aulas. TCE, TCC e Monografias não constavam como alternativa na pergunta sobre as leituras do professor. Contudo, são materiais que, inevitavelmente, são por ele lidos na condição de avaliadores do ‘produto’ final do período de estágio.

Novamente chama a atenção a leitura ficcional, indicada 6 vezes (14%). Cinco desses professores são formados em Letras e apenas 1 em Pedagogia. Embora um tanto distintos daqueles resultados relativos aos professores, quando 22 deles indicaram que costumam ler literatura para a sua prática docente, tais resultados reforçam a ideia de que as experiências de leitura dos professores de alguma forma se refletem naquilo que eles propõem como leitura para os seus estudantes (dos 6 professores, apenas 2 ministram aulas explicitamente relacionadas à literatura). Cabe aqui retomar os questionamentos já feitos acima, quando discutíamos a leitura dos professores para ressignificá-los na perspectiva da leitura exigida para o estudante: como a leitura da literatura pode contribuir para as discussões

que têm lugar em disciplinas que não estão diretamente a ela ligadas? Qual a função que cumprem? Novamente recorremos a P42 (Pedagogia, graduação em Letras) para sugerir alguns indicativos de resposta a tais questionamentos:

[...] toda abertura de aula eu peço pra algum aluno trazer um livro de literatura pra ler, às vezes eles até me perguntam, “ah, pode ser um poema pra adulto, não tem problema?”, “não, não tem problema, podem trazer”. Então acaba variando um pouco, geralmente é a literatura de ficção pra criança, né, e poemas, e aí os poemas também variam, às vezes trazem literatura...

Então eu gosto, assim, de mesclar um pouco essa ideia de que não é só isso aqui, né, não é só a questão acadêmica, mas tem a questão pra mim que é estética, né, da arte. Falo muito de museus que eu gosto de visitar, conto alguns projetos desenvolvidos em torno da literatura, em torno de obras de arte, também, que a gente vem acompanhando em alguns, né, em alguns momentos... Então é um pouco isso, assim, que eu faço com a intenção realmente de provocar essa **ampliação de repertório**, né, a gente fala muito nessa ideia de ampliação de repertório.

Enquanto tivemos nove professores que leem manuais, quatro solicitam a leitura deste material para os estudantes (só dois dentre os nove). Três professores trouxeram outras possibilidades de leitura não atendidas na questão: um professor assinalou reportagens, outro ‘conteúdos independentes’ e um terceiro partes de teses e dissertações.

No caso dos gêneros indicados para atividades de escrita dos estudantes não houve uma questão específica, já que tínhamos a intenção de verificar como o professor ia conduzindo tais atividades e, para tal, pareceu-nos que a referência ao gênero trabalhado seria feita quase que naturalmente. Assim, para o caso da escrita, iremos apresentar os gêneros que pudemos depreender dos dados das entrevistas com os professores, sem a preocupação quanto à quantidade de vezes que foram citados. Houve a ocorrência dos seguintes gêneros discursivos¹³: artigos, resumos, entrevistas, literatura infantil, conto, vídeos, áudios, apresentação em ppt [Power Point],

13 A nomeação dos gêneros é sempre algo desafiador. Muito do que foi citado está mais relacionado a portadores de texto do que a gêneros (MARCUSCHI, 2000); contudo, optamos por registrar para levar em consideração o movimento que o professor faz envolvendo a leitura e a escrita. Há alguns que estão estreitamente relacionados a estratégias de ensino, como é o caso da *nuvem de palavras* e das *cruzadas*.

Trabalhos de Conclusão de Curso, carta, carta enigmática, fichamento, texto monográfico, avaliações, fórum, exercícios, mapa mental, síntese, diário (de campo), relatórios, roteiro de entrevista, tabelas, levantamento bibliográfico, memorial, autoavaliação, planos de aula, RPG [Role Playing Game], projetos, ensaios, resenha, nuvem de palavras, palavras cruzadas, portfólio, chat, desenho em quadrinhos e legenda.

Indicaremos, a seguir, algumas percepções com base nestes dados. Uma delas se refere à variabilidade dos gêneros mencionados pelos professores. Isto parece apontar para certa diversificação das propostas, o que pode contribuir, talvez, para uma prática pedagógica pautada no diverso e não no reiterado uso de certos gêneros.

Outra percepção diz respeito à função que os gêneros assumem nas aulas. De uma forma ou de outra, todos os gêneros trabalhados em espaços/ tempos de ensino acabam assumindo alguma função pedagógica, como indicado por Schneuwly e Dolz (2004, p.75), quando propõem a noção de gênero como “[...] mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. Alguns dos gêneros citados funcionam como ferramentas pedagógicas que, “[...] servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação[...]” (FISCHER; DIONÍSIO, 2011, p. 87), muito presentes nas atividades de escrita, lembrando que muito do que se propõe como avaliação na universidade é feito por escrito. Podem ser citados: cartas, cartas enigmáticas, fichamentos, fórum, mapa mental, sínteses, palavras cruzadas, RPG [Role Playing Game], prova escrita, ppt [Power Point], entre outros. Interessante destacar que nenhum destes gêneros foi citado como sendo escrito pelo professor para a sua prática docente. Como ferramentas pedagógicas, talvez tenham sido indicadas no planejamento de aula, cuja escrita 37 professores assinalaram que costumam escrever.

No caso dos gêneros científicos, que contribuem para o desenvolvimento científico do estudante (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), não houve uma variabilidade tão significativa, se considerarmos aqueles típicos (MARCUSCHI, 2000) da esfera acadêmica: resumos, relatórios, artigos, projetos, ensaios, resenhas. O segundo gênero mais citado pelos professores foi o gênero artigo como escrita costumeira para a sua prática docente. Não é uma escrita simples e que exige ter algo de científico a ser dito.

Alguns desses gêneros ficam no entrelugar do científico e do pedagógico, como é o caso do memorial e do portfólio, que possibilitam ao estudante fazer reflexões sobre suas escolhas e seus fazeres no ambiente acadêmico¹⁴. Aqui é possível relacionar com a escrita feita pelo próprio professor, já que 12 deles indicaram escrever portfólios.

Também foi possível perceber certa ‘flutuação’ na identificação (ou não) dos gêneros feita pelos professores. Certas expressões não deixam evidentes quais os gêneros abordados nas aulas: materiais, conceitos, palavras-chave, tópicos, dissertar, página. A palavra texto parece cumprir o papel de um termo ‘genérico’, usado por todos os professores nas entrevistas. Excetuando-se alguns professores (principalmente os da área de Letras), durante as entrevistas, foi necessário, em alguns momentos, esclarecer o que estava sendo entendido com o termo ‘gênero’, presente em algumas questões (e nas DCN mais recentes!), alternando com a expressão ‘tipo de texto’¹⁵. A nomeação explícita do gênero proposto para leitura e para escrita contribui para o resgate dos aspectos que lhe são inerentes, conforme Bakhtin (2000) propõe, sintetizado como estrutura composicional, conteúdo e estilo. O professor, ao propor a escrita de um resumo, por exemplo, remete o estudante a estes aspectos (desde que já tenha havido um trabalho anterior com o gênero). Isto não acontece quando a proposta é a escrita de um texto: qual texto? com qual propósito? com qual configuração?

Finalmente, o momento¹⁶ em que o ensino se encontrava quando os dados foram gerados, com as aulas acontecendo em formato *on-line*, pode ter influenciado na indicação de alguns gêneros típicos do ambiente digital: nuvem de palavras, *chat*, fórum. Talvez ocorressem em momentos anteriores, mas, desde que feitos arranjos de equipamentos; no momento da geração dos dados, tudo já estava arranjado para as aulas no formato *on-line*. Talvez o uso episódico destes gêneros, antes da pandemia, possa vir a se tornar corriqueiro em momentos posteriores.

São gêneros que nos remetem à ideia dos gêneros (trans)midiáticos (ARANDA; FREIRE, 2020), aos quais se somam outros, mais comuns

¹⁴ Vale ressaltar que memoriais estão servindo, por exemplo, para o ingresso de candidatos a programas de pós-graduação.

¹⁵ Estamos conscientes de que ‘tipos de textos’ não se refere a gêneros, contudo, trata-se de expressão mais usual para os professores o que poderia contribuir para a sua compreensão quanto ao que esperávamos dele em uma determinada questão.

¹⁶ Em 2021, início do ano, as aulas presenciais ainda estavam suspensas em função das restrições impostas pela pandemia causada pela Covid 19.

em práticas pedagógicas, não só com a escrita: documentários, vídeos informativos, filmes, áudios. Há múltiplas semioses envolvidas, apontando o envolvimento do estudante em atividades de leitura e de escrita para além do limite do texto escrito.

Algumas Considerações

Nossa intenção neste estudo foi identificar o que professores de licenciaturas leem e escrevem para a sua prática pedagógica e quais as leituras e escritas que promovem em suas aulas e, se possível, apontar uma relação entre elas. Como fio condutor, mantivemos a ideia do professor como agente de letramento, no caso do contexto universitário, aquele que promove o letramento acadêmico de seus estudantes por meio de propostas de práticas de leitura e de escrita.

Inserido em um contexto que se justifica pela produção do conhecimento que se renova constantemente, é fundamental ao professor acessar esta produção e nela pautar o seu fazer pedagógico, sob a pena de rapidamente se desatualizar. Os participantes da pesquisa parecem atentos a este aspecto, pelo menos no que se refere à leitura que fazem para a sua prática pedagógica, marcada pela significativa recorrência a artigos científicos e a livros especializados. Contudo, reconhecemos que a simples menção à leitura de tais materiais não indica que a prática pedagógica seja afetada; para tal verificação são necessárias pesquisas etnográficas, que adentrem o espaço da sala de aula (LILLIS; SCOTT, 2007; LILLIS, 2008; STREET, 2016).

No caso das escritas nas quais os professores se envolvem, sobressaiu o planejamento das aulas, inerente a sua profissão. Vale ressaltar que, mais uma vez, artigos científicos e capítulos de livros especializados foram significativamente referenciados, sublinhando o caráter acadêmico que parece predominar nas práticas de leitura e de escrita dos participantes da pesquisa.

Resultados muito semelhantes foram gerados no que se refere às leituras solicitadas aos estudantes, predominando, mais uma vez, os artigos acadêmicos e os capítulos e/ou livros. O caráter acadêmico está, pois, na

centralidade da ação dos professores, tanto nas suas próprias leituras e escritas, que fazem para as suas práticas docentes, como nas leituras que solicitam aos seus estudantes, arriscando-nos a sintetizar tal conclusão com a expressão ‘paralelismo’. Até no que se refere à leitura de literatura e de documentos oficiais (legislação) este ‘paralelismo’ ocorre, embora em proporções menores.

No caso das práticas de escrita solicitadas aos estudantes, destacou-se a significativa variabilidade, indicando um interessante movimento de diversificação por parte dos professores. Os gêneros típicos da esfera acadêmica, como resenhas, projetos, ensaios e artigos, foram mencionados, mas, também, outros que funcionam como ferramentas pedagógicas: roteiros de entrevistas, TCC, cartas, por exemplo. Um aspecto que chamou a atenção foi a fluidez na identificação dos gêneros, muitas vezes referidos tão somente pela palavra ‘texto’, nomeação que pouco evidencia o que se pretende que os estudantes produzam. Sobre a incidência de gêneros do ambiente digital, creditada, em parte, à mudança das aulas do presencial para o *on-line*, resta a dúvida sobre sua permanência quando do restabelecimento das aulas nos seus formatos originais.

De qualquer forma, os resultados indicaram que os professores universitários participantes da pesquisa, assumem uma perspectiva acadêmica nas leituras e escritas que fazem para a sua prática pedagógica e, também, naquelas que promovem em suas aulas, junto aos seus estudantes. Ainda que a nossa opção metodológica não nos permita afirmar que as práticas de leitura e de escrita propostas promovam o letramento acadêmico do estudante, inserindo-o plenamente no contexto universitário, os dados gerados fornecem um cenário bastante favorável para tal. Reconhecemos que a simples proposição de dadas leituras e escritas não é garantia para o letramento acadêmico; há muitos aspectos a serem observados. Contudo, não podemos desprezar que os resultados deste estudo permitem entrever gestos dos professores atuando como agentes de letramento.

Daí a nossa indicação para pesquisas que adentrem o espaço universitário e suas salas de aula, considerando o professor e suas práticas e o quanto elas contribuem para o letramento acadêmico dos estudantes. A utilização dos diferentes gêneros de discursos na formação docente, como uma orientação das DCN (2019), precisa ser discutida com os professores formadores de professores de todas as áreas para que repercuta em suas

práticas pedagógicas. Nesse sentido, entendemos que ainda se faz necessário melhor compreender os modos como o professor universitário exerce o seu papel de agente de letramento e, nessa direção, otimizar os esforços para que tal papel seja plenamente exercido.

Referências

ARANDA, M. del C. de la T.; FREIRE, M. M. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.59.2: 1531-1554, mai./ago. 2020.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTOLUCI, K. N. Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de Pedagogia. **Ao Pé da Letra**. Vol. 11.2, p. 105 – 124, 2009.

BLOOME, D., CASTANHEIRA, M. L., LEUNG, C. & ROWSELL, J. **Re-theorizing Literacy Practices**: Complex social and cultural contexts. New York: Taylor & Francis, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Brasília, 2019.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, p. 01 – 10, jan/jul 2002.

DUARTE, A. L. M., PINHEIRO, R. C. & ARAUJO, J. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. **Revista De Letras**, Nº. 31, Vol. (1/2), p. 102 – 108, jan./dez. – 2012.

FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FISCHER, A. & HOCHSPRUNG, V. Prática de escrita na universidade: A perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de

letras. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netll**, V. 6, Nº. 3, p. 44-66, set.-dez. 2017.

FISCHER, A. & DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau-SC, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>. Acesso em: 19 junho 2021.

FISCHER, A., GUSE, A. F. & VICENTINI, M. A. Letramentos acadêmicos em foco: movimentos dialógicos em práticas do PIBID. *In*: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 99-128.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**: ideologies in Discourse. London: Falmer Press, 1990.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Michigan: University of Michigan, 2004.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: Identidade e posicionamento social. **Filologia e Língua Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e Formação do Professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, Â. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LEA, M. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative: Brian Street in conversation with Mary Lea and Theresa Lillis. *In*: LILLIS, t., HARRINGTON, K., LEA, M. & MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies**: case studies toward transformative practice. Fort Collins - Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 383-390.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LILLIS, T. & SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, vol. 4.1, p. 5-32, 2007, DOI: 10.1558/japl.v4i1.5. Acesso em: 10 junho 2021.

LILLIS, T. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**. Volume 25, Number 3, 353-388, July, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, janeiro de 2000 (mimeo.)

OLIVEIRA, K. L. de. & DOS SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(1), pp. 118-124, 2005.

PRÍNCIPE, G. S. Práticas letradas mediadas pela tecnologia digital no ensino técnico integrado ao médio: discussão acerca da escrita de uma monografia como Trabalho de Conclusão de Curso. In FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 99-128.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de R. Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019.

STREET, B. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, 46:335-344, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9411-z>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

Práticas de letramentos com escrita científica em artigos de impacto na área de ciências da vida e biomedicina

Mariana Aparecida Vicentini*
Adriana Fischer**

Resumo

Na atual conjuntura de avaliação da educação superior, a autocitação, concebida como um movimento em que o pesquisador cita seu trabalho anterior em um trabalho em desenvolvimento, é uma prática que tem ganhado destaque em distintas áreas de conhecimento, com ênfase à Área de Ciências da Vida e Biomedicina. Este artigo tem por objetivo discutir usos da autocitação em artigos de alto impacto da referida área, publicados no periódico *Nature*, nos anos de 2017 e 2018. O enfoque aos cinco artigos selecionados, na base *Web of Science (WoS)*, é qualitativo, essencialmente sob a perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos, que compreendem a escrita científica como prática social, condicionada ao contexto sócio-histórico de produção, ideologias e perpassada por relações de poder. Os resultados parecem indicar um padrão da grande área, com altos índices de autocitação distribuídos entre as seções do artigo, que parecem representar movimentos característicos da escrita científica, como contribuição para a área, reivindicação de crédito pelo trabalho do pesquisador, indicar interação com pesquisas anteriores, mais do que uma prática que contribuiria para a elevação de índices bibliométricos dos pesquisadores.

Palavras-chave: Escrita científica. Autocitação. Práticas de Letramentos. Ciências da Vida e Biomedicina. *Nature*.

* Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação (FURB). Doutoranda em Educação (FURB). Bolsista de demanda social Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6256-2904>.

** Universidade Regional de Blumenau (FURB), Doutora em Linguística (UFSC). Docente no Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-2814>.

Literacy practices with scientific writing in impact articles in the field of life sciences and biomedicine

Mariana Aparecida Vicentini
Adriana Fischer

Abstract

In the current context of higher education assessment, self-citation, conceived as a movement in which researchers cite their previous work in a work in progress, is a practice that has gained prominence in different areas of knowledge, with emphasis on the field of Life Sciences and Biomedicine. This article, therefore, aims to discuss uses of self-citation in high-impact articles in that field, published in the journal *Nature*, in 2017 and 2018. The focus on the five selected articles, from the Web of Science database, is qualitative, essentially under the sociocultural perspective of the Literacy Studies, which understand scientific writing as a social practice, conditioned to the socio-historical context of production, ideologies and permeated by power relations. The results seem to indicate a pattern of the field, with high self-citation rates distributed among the sections of the article. This pattern seems to represent characteristic shifts of scientific writing, such as contribution to the field, claiming credit for the researcher's work, indicating interaction with previous research, more than a practice that would contribute to raising the bibliometric indexes of researchers.

Keywords: Scientific writing. Self-citation. Literacy Practices. Life Sciences and Biomedicine. *Nature*.

Introdução

As discussões aqui estabelecidas representam um recorte de uma pesquisa longitudinal (2020-2023), que toma como objeto práticas de letramentos com escrita científica, em diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais a de Ciências da Vida e Biomedicina.¹ Para este artigo, nos propomos a discutir usos da autocitação em artigos de alto impacto desta grande área, publicados na revista *Nature*, nos anos de 2017 e 2018.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo se ampara no fato de que, no percurso de escrita científica, se revela, de maneira expressiva, um modelo de atividade científica fortemente balizado pelos traços das ciências experimentais e, ainda, impera ou se denuncia, fortemente, um modelo de racionalidade científica construído pelo domínio das ciências naturais, tal como descrito por Santos (2009, p. 21) como “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos”. Esta perspectiva universalizante da ciência, para Santos (2009), atinge a escrita científica, que ainda é permeada por tabus linguísticos. Schwarze (2008, p. 4) exemplifica tal afirmação citando que, na escrita científica, a noção de estilo pode ser compreendida como “um sistema de características a respeitar de modo a apresentar a ciência por meio da linguagem”, sendo o estilo de um trabalho científico avaliado com base na aplicação de um sistema de regras gerais para a escrita científica, cuja transgressão levaria a uma perda de conhecimentos.

Somado a esses fatores que, na maioria das vezes, acabam por dar maior visibilidade a trabalhos produzidos por áreas ditas de maior *status*, e fazendo a comunidade científica contestar o que verdadeiramente conta como ciência, há o fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em reuniões com coordenadores de programas de pós-graduação, tem debatido a possibilidade de extinção do qualis² e sua substituição por um modelo de avaliação que considere inovação, impacto e inserção social como grandes critérios de avaliação da área de educação e outras todas também. De acordo com a Capes,

¹ Classificação adotada pela *Web of Science* para se referir à área de Ciências Biológicas.

² O Qualis Capes é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros.

O Qualis cumpriu um papel importante para a qualificação da produção da pós-graduação. Dados os novos recursos e funcionalidades nos instrumentos de TI e consolidação de banco de dados surgidos no tempo entre a última avaliação [...], **a avaliação da produção, em cada área de avaliação, deve se dar a partir de métricas internacionais estabelecidas e amplamente aceitas na comunidade.** Neste sentido, a Comissão propõe a extinção do Qualis a partir do próximo ciclo avaliativo (2021-2024) (CAPES, 2019, p. 25, grifos nossos).

No ano de 2018, a WoS³ divulgou o *Clarivate Report* (2018), um relatório encomendado pela Capes, que apresenta uma visão geral da pesquisa no Brasil, dos últimos seis anos. O impacto de uma publicação, na WoS, é medido pelo número de vezes que o artigo indexado na base foi citado, sem considerar quaisquer especificidades de cada área ou de seus modos de escrita. A partir desses novos meios de avaliação, uma das facetas da citação que vem tomando grandes proporções em diferentes áreas do conhecimento é o uso da autocitação em trabalhos científicos. De forma bastante sucinta, a autocitação é definida, neste estudo, como um movimento em que “o autor cita seu trabalho anterior em trabalhos acadêmicos subsequentes” (IOANNIDIS, 2015, p. 7, tradução nossa).⁴

Com vistas a discutir os usos da autocitação no atual contexto de avaliação da pesquisa e a responder ao objetivo proposto, apresentamos uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com discussões orientadas pelos Estudos dos Letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003; GEE, 2001), com apoio dos estudos sobre escrita científica desenvolvidos por Hyland (2003; 2007), que nos permitem pensar os usos da autocitação na área de Ciências da Vida e Biomedicina, a partir de um olhar que compreende esta prática como integrada a aspectos sociais mais amplos, de interação e integração em diversos contextos e discursos.

Além dos diálogos desta introdução, este artigo ainda apresenta uma seção em que são discutidos enfoques teóricos que embasam este estudo; uma seção destinada à delimitação das principais escolhas metodológicas que orientaram a investigação; a seção de análises, em que são discutidos os usos da autocitação em artigos da área de Ciências da Vida e Biomedicina à luz da teoria proposta e, por fim, apresentamos as principais considerações **acerca deste trabalho.**

³ A plataforma *Web Of Science* será descrita na seção metodológica deste artigo.

⁴ The author cites his/her previous work in subsequent scholarly works.

A escrita científica como prática social

Lançar um olhar à escrita científica em distintas áreas do conhecimento, neste caso, à biologia, pela perspectiva dos estudos dos letramentos, nos permite desvelar elementos norteadores à processos de avaliação que, por vezes, conforme mencionado na seção anterior, acabam por favorecer áreas ditas de maior *status* em detrimento de outras, sem considerar os processos subjetivos de produção de cada campo de saber. Ainda, tal enfoque nos permite examinar os textos como práticas disciplinares, que se estabelecem em um movimento que oscila entre o individual e o coletivo, dos limites da página para as atividades dos seres sociais (HYLAND, 2007).

Para esta discussão, portanto, cabe retomar a compreensão de que os estudos dos letramentos compreendem a linguagem escrita como uma prática flexível, de cunho social e, portanto, ideológicas, perpassadas por relações de poder e sócio-historicamente situadas. Dessa vertente, o conceito principal que sustenta nossas discussões é o de prática de letramentos, ou seja, as formas culturais que as pessoas utilizam a linguagem, oral ou escrita, em suas vidas (BARTON; HAMILTON, 2000). As práticas de letramentos não são observáveis, pois, além da leitura, escrita e oralidade, nelas estão envolvidos valores, atitudes, sentimentos, relacionamentos pessoais, relações de poder, discursos e modos como as pessoas utilizam e dão sentido aos letramentos. Além de relacionadas a questões culturais e sociais, as práticas estão relacionadas diretamente a

Discursos, com D maiúsculo (GEE, 2001), que são recorrentes em diferentes campos e envolvem, além da linguagem, [...] modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas (GEE, 2001, p. 719, tradução nossa).⁵

Segundo Gee (2001), a principal característica dos Discursos é a de que são ideológicos, pois envolvem um conjunto de valores, pontos de

5 A Discourse with a capital "D" is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific socially recognizable activities.

vista sobre a relação entre as pessoas, sobre a distribuição de bens sociais e indicam quem são os *insiders* em determinadas práticas de letramentos. Discursos, nesse sentido, são nomeados por Gee (2001) como *kits* de identidades, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais de um sujeito e fornecer pistas sobre seus modos de inserção em práticas de letramentos de um determinado campo.

As práticas, portanto, além de se tratarem de um processo subjetivo, são processos sociais por meio dos quais pessoas se conectam umas com as outras e incluem o compartilhamento de cognições representadas em ideologias e identidades sociais. O conceito de práticas é relevante, em nossas discussões, pois abarca padrões que tenham a ver com o uso da autocitação na grande área em enfoque, tratando de associá-lo a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social (STREET, 2003).

Nessa perspectiva de concepção da escrita científica, amparadas por Curry e Lillis (2016), compreenderemos os sujeitos que escrevem não como indivíduos isolados, mas como pesquisadores inseridos em um contexto social específico, convivendo com relações de poder no campo em análise. Da mesma forma, tomando por base artigos de impacto publicados na referida área, a autocitação, pela perspectiva em enfoque, é discutida não apenas como um elemento discursivo integrante do texto científico, mas como uma prática atrelada a um contexto de produção específico, perpassado por distintas identidades, relações de poder e ideologias do próprio campo e dos sujeitos nele inseridos.

Na seção seguinte, apresentamos as principais decisões metodológicas que orientaram o desenvolvimento deste artigo.

Escolhas metodológicas

A partir das discussões estabelecidas na seção introdutória, acerca de novas formas de avaliação da produção científica em distintas áreas de conhecimento divulgadas pela Capes, as análises se voltam a artigos indexados na Base de dados WoS. A escolha por esta base se dá, pois, em 2019, a WoS divulgou o *Clarivate Report* (2018), um relatório encomendado pela Capes, que apresenta uma visão geral da pesquisa no Brasil, dos últimos

seis anos. É com base no referido relatório que a grande área selecionada para esta investigação é a de Ciências da Vida e Biomedicina.

A justificativa pela escolha dessa área se dá, principalmente, pelos dados fornecidos por este relatório (2018), dentre os quais: a) a maioria dos trabalhos de pesquisadores brasileiros são publicados nas áreas de Ciências da Vida; b) um terço dos trabalhos da área de Ciências da Vida são elaborados a partir de parcerias com pesquisadores internacionais; c) é a área em que o número de citações se acumula mais rapidamente; d) as áreas mais produtivas de pesquisa para uma universidade são as áreas com maior produção em todo o Brasil, dentre as quais estão as Ciências da Vida e; e) existem focos de excelência, em termos de impacto de citações, na pesquisa brasileira, na área de Ciências da Vida.

Para esta investigação, serão analisados os cinco artigos mais citados da Revista *Nature*, indexados na WoS, no período de 2017 e 2018. Destacamos que a escolha da *Nature* se deu por ser o periódico com maior fator impacto no mundo, com um total de 42.779 (WoS, 2018). Posteriormente, foram elencados os artigos com maior índice de citação desse periódico, nos anos de 2017 e 2018:

Quadro 1 - classificação dos cinco artigos mais citados no periódico *Nature* nos anos de 2017-2018, na *Web of Science*.

Artigo	Título	Autores	Ano	Citações ao artigo (2017-2018)
A1	Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks	Andre Esteva, Brett Kuperl, Roberto A. Novoa, Justin Ko et al.	2017	2.630
A2	Unconventional superconductivity in magic-angle graphene superlattices	Yuan Cao, Valla Fatemi , Shiang Fang, Kenji Watanabe, et al.	2018	1.432
A3	Neurotoxic reactive astrocytes are induced by activated microglia	Shane A. Liddelow, Kevin A. Guttenplan , Laura E. Clarke, Frederick C. Bennett, et al.	2017	1.519

A4	Mastering the game of Go without human knowledge	David Silver, Julian Schrittwieser, Karen Simonyan, Ioannis Antonoglou, et al.	2017	1.445
A5	Layer-dependent ferromagnetism in a van der Waals crystal down to the monolayer limit	Bevin Huang, Genevieve Clark, Efrén Navarro-Moratalla, Dahlia R. Klein, et al.	2017	1.211

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com base em Fischer, Grimes, Kosloski e Vicentini em 2021.

Esta seleção, em consequência, oportuniza análises de dados em torno da autocitação nos artigos, apresentadas na seção a seguir.

Autocitação em artigos de ciências da vida e biomedicina

A escrita científica é concebida, nesta investigação, como uma prática de letramento. Tal percepção permite lançar às publicações do campo científico em enfoque que contribui na compreensão das dinâmicas de visibilidade que artigos recebem em periódicos da área.

Conforme constatado em estudo realizado por Fischer, Grimes, Kosloski e Vicentini (2021), um aspecto que merece atenção na escrita científica da *Nature* é a utilização, dentro do periódico, das normas *Vancouver*, tipicamente utilizadas por periódicos das ditas *Hard Sciences*.

Figura 1 – Normas Vancouver no Artigo 2

Unconventional superconductivity in magic-angle graphene superlattices

Yuan Cao¹, Valla Fatemi¹, Shiang Fang², Kenji Watanabe³, Takashi Taniguchi³, Efthimos Kaxiras^{2,4} & Pablo Jarillo-Herrero¹

Strong interactions among particles lead to fascinating states of matter, such as quark–gluon plasmas, various forms of nuclear matter within neutron stars, strange metals and fractional quantum Hall states^{1–3}. An intriguing class of strongly correlated materials is the unconventional superconductors, which includes materials with a range of superconducting critical temperatures T_c , from heavy-fermion and organic superconductors with relatively low T_c (a few to a few tens of kelvin) to iron pnictides and cuprates that can have $T_c > 100$ K (refs 4–8). Despite extensive experimental efforts to characterize these materials, unconventional superconductors are challenging to study theoretically because the models that are typically used to describe them cannot be solved exactly, motivating the development of alternative approaches for investigating and modelling strongly correlated systems. One approach is to simulate quantum materials with ultracold atoms trapped in optical lattices, although technical advances are necessary to realize d -wave superfluidity with ultracold atoms at lower temperatures than are currently possible^{9,10}.

1. Rajagopal, K. & Wilczek, F. in *At the Frontier of Particle Physics* (ed. Shifman, M.) Vol. 3, 2061–2151 (World Scientific, 2001).
2. v. Löhneysen, H., Rosch, A., Vojta, M. & Wölfle, P. Fermi-liquid instabilities at magnetic quantum phase transitions. *Rev. Mod. Phys.* **79**, 1015–1075 (2007).
3. Stormer, H. L. Nobel Lecture: The fractional quantum Hall effect. *Rev. Mod. Phys.* **71**, 875–889 (1999).
9. Bloch, I., Dalibard, J. & Zwerger, W. Many-body physics with ultracold gases. *Rev. Mod. Phys.* **80**, 885–964 (2008).
10. Mazurenko, A. et al. A cold-atom Fermi–Hubbard antiferromagnet. *Nature* **545**, 462–466 (2017).

Fonte: dados da pesquisa em 2021.

De acordo com Rodrigues (2015), a escrita científica é orientada pelas normas do gênero, pelas normas das instituições em que o texto circula e pelas normas de formatação e publicação adotadas pelo periódico. Quando utilizadas, as referidas normas produzem sentidos, construídos sob certas condições que abarcam:

- a) um locutor (aquele que diz, tendo em vista seus papéis sociais e comunicativos);
- b) um alocutário (aquele para quem se diz o que se tem a dizer, tendo em vista seus papéis sociais e comunicativos);
- c) um referente (o que dizer);
- d) uma forma de dizer (as estratégias para se dizer);
- e) um contexto em sentido estrito e em sentido lato (RODRIGUES, 2015, p. 359).

Nessa direção, relações de poder necessariamente parecem regular o que conta como conhecimento (STREET; LEA; LILLIS, 2015) e o modo como ele é materializado por meio da linguagem neste periódico e/ou campo científico, levando em conta os elementos mencionados por Rodrigues (2015). A relação entre as normas de publicação e o uso da autocitação, em nossas discussões, se aproxima, pois, as normas em enfoque parecem promover o apagamento de marcas que remetem à palavra alheia no corpo

do texto, diferentemente do que ocorre em textos escritos com base em outras normas, a exemplo de APA ou ABNT, que parecem permitir maior visibilidade dos autores no decorrer do texto do artigo.

Além disso, as formas e a extensão com que os pesquisadores se referem a si próprios e ao seu trabalho oferecem importantes *insights* sobre os pressupostos que eles sustentam sobre seu papel no processo de pesquisa e sobre as preferências epistemológicas e sociais de suas disciplinas (HYLAND, 2003). Nesse sentido, o Quadro 2, a seguir, apresenta a organização dos dados dos artigos analisados, com ênfase ao número de vezes que foram citados por outros autores, número de autores, referências e autocitações por referências. Cabe ressaltar que, nos artigos analisados, cada autocitação foi contabilizada apenas uma vez, independentemente do número de ocorrências no texto.

Quadro 2 - número de vezes que o artigo foi citado por outros autores, número de autores, referências e autocitações por referências.

Artigo	Citado	Número de autores	Número de referências	Número de autocitação por referência
A1	2.630	7	30	0
A2	1.432	7	65	13 (20%)
A3	1.519	21	48	16 (33,33%)
A4	1.445	17	69	11 (15,94%)
A5	1.211	14	37	5 (13,5%)

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com base em Fischer, Grimes, Kosloski e Vicentini em 2021.

O uso da autocitação, segundo Hyland (2003), tem se mostrado uma estratégia (CANAGARAJAH, 2014) para pesquisadores atingirem a credibilidade no campo científico, considerando os modos de avaliação baseados em métricas internacionais. Nesse sentido, a partir do quadro 2, o uso da autocitação parece dar indícios de que grande parte dos pesquisadores estão se inserindo em uma prática dita dominante (STREET, 2003; BARTON; HAMILTON, 2000), presente e disseminada em um contexto socialmente institucionalizado que, por consequência, trará contribuições para a sustentação e sobrevivência deste campo específico.

Uma publicação bem-sucedida, por exemplo, pode ajudar um pesquisador a obter crédito, que pode ser convertido em uma bolsa de pesquisa para financiar equipamentos e recrutar colegas, o que, por sua vez, gera mais dados que podem ser convertidos em argumentos, novas publicações e assim por diante (HYLAND, 2003).

Conforme mostra o Quadro 2, com exceção de A1, os artigos analisados apresentaram um alto índice de autocitações por referência, sendo A2 com 13/65 (20%), A3 com 16/48 (33%), A4 com 11/69 (16%) e A5 com 5/37 (13%). Este padrão confirma as reflexões realizadas por Hyland (2003), sobre artigos da grande área de Ciências da Vida e Biomedicina, que possuem um número elevado de autocitações, um padrão da própria área.

É interessante destacar, segundo Silva (2018), que as diferentes posições que integram um campo apresentam distintos níveis de poder, o que resulta em uma constante luta para a definição de quem irá dominar determinado campo. No caso desta investigação, pode-se dizer que, de um lado estão os pesquisadores menos experientes, que não compreendem os modos de inserção em práticas de letramentos por meio do discurso científico e, de outro, pesquisadores experientes que compreendem a autocitação como uma prática de letramento científico que pode aumentar, ainda mais, seu *status* em um campo específico. Isso, pois, a autocitação, de acordo com Hyland (2003), parece se evidenciar como uma consequência retórica deste crescimento da competitividade, afetando a visibilidade de um autor entre colegas e o perfil nos índices de citação dos quais sua carreira pode depender. Além disso, ao situar-se na literatura que citam, os escritores aumentam sua autoridade, o que contribui na constituição uma identidade disciplinar sólida e no aumento da probabilidade de que seu trabalho seja aceito.

Com base nessas discussões, há indícios de que, apesar de A1 ser o artigo mais citado por outros autores, não há a presença de autocitações no trabalho e, ao contrário da discussão no parágrafo anterior, talvez a discussão em enfoque já seja legitimada dentro da área de conhecimento, não havendo a necessidade de adoção da autocitação como uma estratégia, diferentemente dos demais autores dos artigos em análise.

Ao investigar o perfil dos autores de A1 na plataforma Google Acadêmico, há indícios de que o grupo ainda não havia desenvolvido estudos acerca da temática do artigo em análise e esse pode ser um dos

motivos pelo qual o grupo não tenha se autocitado no corpo do texto. Tal fato corrobora as discussões de Hyland (2003) e Canagarajah (2014), quando afirmam que a autocitação tem se mostrado uma importante ferramenta para pesquisadores atingirem a credibilidade no campo científico (HYLAND, 2003), com vistas a indicar contribuição para a área; reivindicar crédito por seu trabalho; sinalizar que estão fortemente por trás dele (CANAGARAJAH, 2014). A dependência de argumentos em redes de referências não apenas sugere uma progressão cumulativa e linear de conhecimento, mas atua para localizar os escritores e suas reivindicações dentro de uma estrutura disciplinar reconhecida. Quando tal referência é para o próprio trabalho anterior dos autores, isso claramente fornece suporte adicional, enfatizando seu envolvimento sustentado em um esforço profissional comum (HYLAND, 2003). No caso de A1, como não havia trabalhos anteriores realizados pelo grupo, que pudessem apontar os elementos indicados por Hyland (2003) e Canagarajah (2014), não foi possível ou necessário, o uso de autocitação.

O Quadro 3, a seguir, apresenta o uso de autocitações de acordo com cada seção dos artigos analisados:

Quadro 3 - Autocitação por seção dos artigos

	A1	A2	A3	A4	A5
Resumo	-	0	0	0	-
Introdução	0	3 (17,6%)	4 (19%)	4 (23,5%)	4 (44,44%)
Aporte Teórico	0	3 (17,6%)	-	1 (5,8%)	2 (22,22%)
Resultados e Discussões	0	2 (11,7%)	8 (38%)	3 (17,64)	1 (11,11%)
Conclusões	0	-	2 (9,5%)	0	0
Métodos	0	9 (53%)	7 (33,33%)	9 (52,94%)	2 (22,22%)

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com base em Fischer, Grimes, Kosloski e Vicentini em 2021.

A área de Ciências da Vida e Biomedicina, conforme o Quadro 3, apresenta um padrão de distribuição de autocitação por seção do artigo, sendo concentrada na introdução, resultados e discussões e métodos. Uma possível justificativa para maiores índices de autocitação nessas seções pode

estar atrelada ao fato de que é na introdução que o autor estabelece seu nicho de pesquisa e delimita demais pesquisas em torno do objeto em análise; na seção metodológica, o uso da autocitação pode aparecer como forma de o pesquisador indicar sua participação no percurso de sistematização dos dados e, finalmente, nos resultados e discussões, a autocitação talvez se manifeste pelo diálogo que o pesquisador estabelece com pesquisas em discussão ou com estudos anteriores. Nesse sentido, referido campo se configura como uma comunidade de prática (WENGER, 2004), em que a sistematização dos conhecimentos e a emergência de posicionamentos críticos vão acontecendo gradativamente (FISCHER, 2007), em virtude, principalmente, das necessidades de interação com o meio científico e com o contexto global (CANAGARAJAH, 2014) de avaliação da pesquisa.

Neste caso, compreendemos o uso da autocitação, nos artigos em análise, não apenas como uma imposição atual do campo e das novas formas de avaliação estabelecidas: i) pesquisadores avaliados não mais pelo *qualis* de suas publicações, mas pelo número de vezes em que são citados em grandes bases de dados como a WoS, ii) também, como uma prática disciplinar dentro da grande área de Ciências da Vida e Biomedicina, que possibilita aos pesquisadores legitimarem trabalhos desenvolvidos pelo grupo como um todo.

Considerações finais

A partir do objetivo de discutir usos da autocitação em artigos de alto impacto da área de Ciências da Vida e Biomedicina, publicados na revista *Nature*, nos anos de 2017 e 2018, foi possível interpretar, por meio das análises, que relações de poder parecem permear e regular as práticas de letramentos na escrita dos artigos analisados. Os dados parecem indicar que, assim como possivelmente ocorre em demais áreas de conhecimento, o campo de Ciências da Vida e Biomedicina é permeado por práticas institucionalizadas, orientadas por forças que levam os sujeitos a incorporarem determinados modos de ser, agir, se posicionar, refletidos na escrita, desvelando, portanto, um estilo científico de escrita da área.

Entretanto, a partir das novas normas de avaliação implementadas, em que sujeitos serão avaliados pelo número de citações que recebem, a autocitação parece ser uma prática atual que vem se inserindo no meio científico, à qual pesquisadores precisam, rapidamente, aderir, para garantir a sobrevivência no/do campo. Destacamos que nossas discussões em torno da autocitação vão ao encontro da necessidade de um posicionamento em relação aos modos de avaliação da ciência, que não têm dado a devida atenção ao peso das instituições, ao jogo de influências entre áreas de conhecimento, disciplinas e mesmo aos percursos individuais de pesquisadores. Nesse sentido, ao invés de uma avaliação homogênea, no contexto de produção e disseminação do conhecimento deve-se considerar relações de força e de formas de desigualdade (entre áreas, disciplinas, línguas, instituições) da própria disciplina e seu peso na cultura científica.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. A escolha de um estudo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p. 85-88

CANAGARAJAH, S. Local Knowledge When Ranking Journals: Reproductive Effects and Resistant Possibilities. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 28, p. 2-21, 2014. Disponível em: Acesso em:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024**: Modelo Multidimensional, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. [Traduzido por Raquel

Salek Fiad e Flávia Danielle Sordi Silva Miranda]. *In*: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João editores, 2016.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; KOSLOSKI, E. R.; VICENTINI, M. Padrões da autocitação em artigos de alto impacto da revista Nature. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 276-291, jan./mar. 2021.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. Tese (**Doutorado em Linguística**) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001. p. 714-725.

HYLAND, K. Disciplinary cultures, texts and interactions. *In*: HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Michigan: Michigan classics ed., 2007. 228 p.

HYLAND, K. Self-citation and self-reference: credibility and promotion in academic publication. **Journal of the American Society of Information, Science and Technology**, n. 54, n. 3, p. 251-259, 2003.

IOANNIDIS, J. P. A. A generalized view of self-citation: Direct, co-author, collaborative, and coercive induced self-citation. **Journal of Psychosomatic Research**, n. 78, p. 7-11, 2015.

RODRIGUES, D. L. D. I. Para além da normalização: aspectos discursivos das normas de padronização. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 357-368, 2015

SANTOS, B. S. A Non-Occidental West?: Learned Ignorance and Ecology of Knowledge. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7, p. 103-125, 2009.

SCHWARZE, S. **Le style, c'est l'homme**. Unité et pluralité du discours scientifique dans les langues romanes. Francfort-sur-le-Main, Lang, 2008. 344 p.

SILVA, W. P. Da praxiologia bourdieusiana à sociologia psicológica de Lahire: estabelecendo um diálogo disposicionalista. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 24, p. 37-61, 2018.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

WEB OF SCIENCE GROUP. **Research in Brazil: Funding excellence** - Analysis prepared on behalf of CAPES by the Web of Science Group. Clarivate Analytics Company, 2018.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2004. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Acesso em: 20 jan. 2021.

Formas de heterogeneidade mostrada não convencionais na constituição da escrita de estudantes universitários

Mônica Cristina Metz*

Cristiane Carneiro Capristano**

Resumo

Inserido na vertente dos estudos sobre Letramentos Acadêmicos, o objetivo deste artigo é descrever a criação de duas categorias de formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários, sob um ponto de vista enunciativo-discursivo. O *corpus* é composto por 27 respostas a uma questão de prova, elaboradas por acadêmicos do 2º ano de um curso de Letras de uma universidade pública do Paraná, Brasil. A fundamentação teórico-metodológica parte das concepções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada da perspectiva enunciativa, bem como, dos critérios de descrição das formas de heterogeneidade mostrada propostos pela mesma autora. A criação de duas novas categorias constitui um resultado das análises das características presentes no *corpus* que parecem recobrir práticas de escrita de estudantes ainda não descritas em termos enunciativos/discursivos. Essas características levaram à criação das categorias denominadas de “cópia não marcada” e “tentativa de paráfrase”. Embora as duas categorias sejam consideradas problemas de escrita pelas normas acadêmicas, elas traduzem práticas de enunciação escrita recorrentes entre estudantes e representam formas de negociação com o discurso do outro que precisam ser descritas em termos enunciativos/discursivos, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Escrita acadêmica. Heterogeneidade mostrada.

* Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). ORCID 0000-0003-1818-4031.

** Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID 0000-0003-1225-5716.

Forms of non-conventional shown heterogeneity in the constitution of undergraduate students' writing

Mônica Cristina Metz
Cristiane Carneiro Capristano

Abstract

Inserted into the branch of studies on Academic Literacies, the objective of this paper is to describe the creation of two categories of shown heterogeneity which emerge on written production of undergraduate students under an enunciative-discursive perspective. The *corpus* is formed by 27 answers to an exam exercise, made by undergraduate students from the 2nd grade of a Language course in a public university of Paraná, Brazil. The theoretical-methodological basis assumes the conception of constitutive and shown heterogeneity from the enunciative perspective as well as the description criteria of the forms of shown heterogeneity proposed by the same author. The creation of two new categories constitutes a result of analysis of characteristics present in the *corpus* which seem to embrace students' writing practices not yet described in enunciative/discursive terms. These characteristics have led to the creation of the categories named "non-marked copy" and "paraphrasing attempt". Even though both categories are considered writing problems by academic rules, they translate recurrent written enunciation practices among students and also represent forms of negotiation with the discourse of the other, which need to be described in enunciative/discourse terms, apart from a perspective of problem report.

Keywords: Academic Literacies. Academic writing. Shown heterogeneity.

Introdução

No âmbito da vertente de estudos recoberta pela denominação de Letramentos Acadêmicos, este artigo objetiva descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem na produção escrita de universitários em situação de avaliação, mais especificamente em práticas de escrita realizadas pela mobilização do gênero discursivo par pergunta-resposta. Essa descrição constitui parte dos resultados de uma investigação mais ampla que objetivou analisar as relações entre formas de heterogeneidade mostrada e presumidos sociais — este último conceito, no sentido de Volochínov/Bakhtin (1976) e Corrêa (2013) — na escrita acadêmica universitária. O recorte realizado para este artigo se justifica pelos resultados encontrados no material analisado que demonstram a emergência de formas de heterogeneidade mostrada não convencionais¹ na escrita dos estudantes universitários que, assim como as formas convencionais, a nosso ver, merecem ser descritas sob um ponto de vista enunciativo-discursivo, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema, como veremos na sequência.

Compreendendo que uma das demandas do processo de letramento acadêmico se refere a uma apropriação de modos de agenciamento de vozes que se configuram como os discursos representantes dos saberes institucionalmente autorizados, as formas de negociação com o discurso do outro, isto é, formas de heterogeneidade mostrada, constituem um objeto de reflexão importante do processo de ensino da escrita. No entanto, a compreensão da complexidade e da natureza das formas de negociação com a heterogeneidade leva à consideração de que o processo de agenciamento de vozes não pode ser tomado apenas sob o escopo do domínio consciente do sujeito escrevente, já que esse processo se dá por meio de negociações diversas do sujeito, não só, com a heterogeneidade constitutiva do discurso, mas também com a heterogeneidade constitutiva do próprio sujeito e, conforme temos buscado demonstrar em outros trabalhos², com determinações extraverbais que constituem a situação de produção dos enunciados.

¹ Compreendem-se como formas convencionais e não convencionais formas que se enquadram ou não às normas da escrita acadêmica, nem sempre explicitadas, que instituem os modos como as referências aos dizeres do outro devem ser sinalizadas.

² Esses trabalhos estão sendo preparados para publicação.

As formas de inscrição do outro no fio do discurso já foram amplamente descritas pelos trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz e por trabalhos que se fundamentam em sua proposta de análise. A própria descrição linguística dessas formas nasce de um olhar enunciativo-discursivo acerca da linguagem e do sujeito, ambos constitutivamente atravessados pelo(s) outro(s). Para além de descrever e/ou avaliar essas formas da escrita dos estudantes, tendo em vista uma retórica acadêmica, parece faltar ainda compreender que tipo de fatores estariam determinando a emergência de certas formas e não outras em pontos específicos dos enunciados. Nessa direção, a descrição enunciativo-discursiva das formas de heterogeneidade que emergem nas produções escritas dos estudantes constitui um importante caminho para a reflexão sobre as relações do sujeito escrevente com o processo de letramento acadêmico.

Sob essa perspectiva, a partir de um breve esboço das concepções de heterogeneidade constitutiva e de heterogeneidade mostrada da perspectiva enunciativa de Authier-Revuz (1998, 2004) que guiam a análise descritiva das formas de heterogeneidade nas produções escritas do *corpus* desta pesquisa, descrevemos, com a ilustração de exemplos, as categorias pelas quais as formas de heterogeneidade são identificadas no material. Ao todo, são identificadas e classificadas no *corpus* oito formas de heterogeneidade mostrada, delineadas tomando como base, de um lado, as formas de descrição propostas por Authier-Revuz (1998, 2004) e, de outro, as especificidades encontradas no material de análise. Nesse sentido, das oito formas identificadas, seis correspondem a categorias criadas pelos trabalhos de Authier-Revuz (1998, 2004) e são aqui consideradas como formas convencionais de heterogeneidade mostrada (a saber: modalização em discurso segundo sobre as palavras, modalização em discurso segundo sobre o conteúdo, discurso direto, discurso indireto, entoação de modalização autonímica e ilha textual), e duas foram categorias criadas tendo em vista as especificidades do *corpus* (cópia não marcada e tentativa de paráfrase), consideradas como formas não convencionais de heterogeneidade mostrada.

O material analisado é composto por 27 respostas elaboradas a partir de uma questão de uma avaliação (situação de prova a partir do gênero par pergunta-resposta) aplicada ao final do primeiro bimestre do ano de 2018, no interior da disciplina de Literatura Brasileira I, componente

curricular da 2ª série de um curso de Letras de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil.³

Na seção seguinte, apresentamos um breve esboço da teoria das heterogeneidades proposta por Authier-Revuz, na qual nos apoiamos em direção à descrição dos dados. Em seguida, descrevemos as formas identificadas com exemplos que ilustram cada uma das categorias. Por fim, tecemos alguns apontamentos sobre as contribuições que as descrições feitas por meio desta investigação podem oferecer para as discussões no âmbito dos Letramentos Acadêmicos.

As bases teóricas da heterogeneidade mostrada no discurso

As balizagens teóricas nas quais Authier-Revuz se fundamenta para considerar o que denomina de heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso são fundamentais para compreender, sobretudo, a concepção de sujeito subjacente às formas de análise dessas heterogeneidades. Authier-Revuz é referência no campo dos estudos linguísticos e discursivos, principalmente, pela formulação do conceito de heterogeneidade enunciativa. Inscrita no campo dos estudos da enunciação, faz questão de marcar a sua posição de linguista em suas reflexões sobre o heterogêneo. Mesmo tendo como subsídios fundamentos teóricos discursivos e psicanalíticos, seu olhar se volta para as formas linguísticas disponíveis no sistema da língua pelas quais as relações do sujeito com a heterogeneidade se deixam representar no fio do discurso.

A questão do heterogêneo na enunciação é tomada pela autora sob dois planos: “de um lado, da observação, nas realizações linguísticas, de **fatos de heterogeneidade**; de outro lado, o da **heterogeneidade teórica**, que, em relação à linguística, afeta necessariamente o campo da enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 173, grifos da autora).

É sob o linguístico que os fatos de heterogeneidade são observáveis, mas a compreensão desses fatos na enunciação requer, inevitavelmente, apoios teóricos exteriores à Linguística formal, principalmente, no que

3 As produções escritas analisadas constituem o material de análise coletado para a realização de pesquisa de doutorado. A coleta do material foi realizada no primeiro semestre de 2018, conforme projeto aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá. CAAE: 83515518.4.0000.0104. Número do parecer de aprovação: 2.566.805.

se refere a uma concepção de sujeito. Assim é que a pesquisadora recorre a bases teóricas diversas para poder compreender fatos observáveis de heterogeneidade no fio do dizer.

Nesse sentido, para compreender a sua teorização, faz-se necessário compreender as bases epistemológicas nas quais se funda. No campo da Linguística, pode-se dizer que Authier-Revuz propõe um prolongamento das discussões sobre o aparelho formal da enunciação propostas por Benveniste, uma vez que sua proposição basilar reside na consideração de que há, no sistema linguístico, formas pelas quais o sujeito se representa no ato enunciativo.

Os pontos de ancoragem em Benveniste se inscrevem na ordem do linguístico, na problemática da enunciação, isto é, do ato individual de colocar a língua em funcionamento por meio de um sistema de formas com ordem própria. O ato de pôr a língua em funcionamento, para Benveniste, institui um sujeito enunciativo, o sujeito do aqui e do agora que só existe na e pela linguagem em relação à enunciação. A questão, para Authier-Revuz, é reconhecer a necessidade de se refletir sobre a relação desse sujeito com a linguagem a partir de uma problematização teórica da própria constituição desse sujeito. Para isso, a linguista defende a necessidade de convocar exteriores teóricos que permitam compreender esse sujeito muito além da sua constituição formal de posição enunciativa, mas como resultado de coerções (sociais, históricas, ideológicas, psicanalíticas etc.) múltiplas e heterogêneas com as quais negocia no momento da produção do enunciado. Para ela, essas formas de negociação obrigatória do sujeito com aquilo que o constitui podem se deixar representar no fio discursivo por meio de marcas linguísticas formais específicas que, por sua vez, podem ser descritas pelo linguista da enunciação.

Os exteriores teóricos convocados pela linguista para compreender a constituição desse sujeito que enuncia e a sua relação com a linguagem são o dialogismo bakhtiniano, a noção de interdiscurso pecheutiana e a psicanálise. As concepções do dialogismo como realidade fundamental da constituição da língua e do atravessamento de um já-dito sobre todo dizer, bem como a concepção de um sujeito clivado, não-um, em sua essência, proporcionam um modo distinto de interpretar as formas linguísticas pelas quais o sujeito se coloca na enunciação, uma vez que são incorporadas à análise as suas relações com a alteridade, com o já-dito, com o real da língua,

com a equivocidade, com o inconsciente, deixadas de lado pela ciência linguística tradicional. É nesse lugar da relação do sujeito com a linguagem que Authier-Revuz compõe a sua teoria da heterogeneidade. Como aponta Teixeira (2005, p. 152), esses exteriores “trazem, essencialmente a ideia de que todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’”.⁴

A heterogeneidade teórica permite a Authier-Revuz compreender a heterogeneidade que constitui o sujeito e a língua e o modo como ela afeta aquilo que é posto na linearidade do que é linguístico. Os dois aspectos do dialogismo bakhtiniano, o do diálogo entre interlocutores e o do diálogo entre discursos, são basilares na teoria da pesquisadora. De um lado, a desmistificação de um sujeito, como o Adão, como fonte primeira do seu dizer permite vislumbrar o caráter heterogêneo da produção dos discursos, os discursos dos outros estão sempre aí contidos e constituem os elos da comunicação ininterrupta, conforme Bakhtin/ Volochínov (2006) e Bakhtin (2016). De outro lado, a relação de alteridade constitutiva do diálogo entre interlocutores faz ecoar, no enunciado, aquilo que diz respeito ao espaço interacional criado entre enunciador e enunciatário: “**Visando à compreensão de** seu interlocutor, o locutor **íntegra**, pois, na **produção** de seu discurso, uma **imagem do ‘outro discurso’**, aquele que ele empresta a seu interlocutor” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42, grifos da autora). Assim, tomando o dialogismo como realidade fundamental da língua e da produção dos discursos, não há como se pensar num sujeito enunciativo no espaço do um, porque a condição da produção do discurso e do enunciado é o atravessamento do outro (discurso, interlocutor) que torna o enunciado como o espaço do não-um.

A noção de interdiscurso de Pêcheux é evocada pela linguista como um exterior teórico também fundamental para a análise dos fatos linguísticos, uma vez que essa noção está na base da compreensão da constituição de sentidos na língua. Compreendendo o interdiscurso, na perspectiva pecheutiana, “como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17), Authier-Revuz destaca uma compreensão de sujeito como destituído do domínio do seu dizer. Sobre o dizer sempre outros dizeres são recuperados

⁴ A referência a Outro (com letra maiúscula) diz respeito à concepção lacaniana da incidência da linguagem sobre a determinação do sujeito, que é tomada como independente em relação à consciência subjetiva, diferenciando-se do outro (com letra minúscula) que pode se referir a outro sujeito, a outro interlocutor ou a outro discurso, de acordo com o quadro teórico.

de forma que o que se materializa pelo dizer é sempre determinado/afetado pelo já-dito. Assim, não estaria sob o escopo da intenção do sujeito a produção de certos efeitos de sentidos, pois estes são determinados pelo interdiscurso e com efeito escapam de um controle que se pretende na produção de um dizer.

Aliando essas duas realidades da constituição dos discursos, dialogismo e interdiscurso, à psicanálise lacaniana, Authier-Revuz considera que o dizer não pode ser tomado como espaço que dialoga com outros discursos de modo transparente ao sujeito enunciador. A psicanálise, terceiro exterior teórico, é convocada para a compreensão de que a relação de alteridade não é constitutiva apenas dos discursos, mas também do próprio sujeito. “O sujeito **não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem**, que lhe serviria para ‘traduzir’ em palavras um sentido do qual ele seria a fonte consciente” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 63, grifos da autora).

O olhar da linguista para a concepção de sujeito da psicanálise vislumbra uma forma de conceber os fatos linguísticos não como reflexo real de uma intenção comunicativa do enunciador, já que, para a psicanálise: “Contrariamente, à imagem de um sujeito ‘pleno’, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea, sua posição é a de uma **palavra heterogênea** que é o **fato de um sujeito dividido**” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 49, grifos da autora). A ideia de um sujeito dividido se assenta na consideração de que junto com a consciência atua o inconsciente, formado pela linguagem de forma independente, anterior e determinante do sujeito, caracterizado como este Outro que, muitas vezes, irrompe no dizer sem uma “intenção consciente”. É o caso, por exemplo, dos atos falhos, tomados como um dos objetos de análise dos psicanalistas, pelos quais se pode reconstruir conflitos esquecidos do sujeito, que podem estar determinando tais “falhas”. O olhar psicanalítico para esses fenômenos é tomado como ponto chave nas análises propostas por Authier-Revuz. Nas palavras de Teixeira (2005, p. 150):

É importante ressaltar em relação a esses fenômenos [atos falhos] o fato de eles mostrarem que **sempre nas palavras outras ‘palavras’ são ditas** e – eis o ponto nodal para Authier-Revuz – é a estrutura material da língua que permite a escuta dessas ressonâncias não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do discurso. (...) O discurso não se reduz a um dizer explícito; ele traz em si mesmo

o **peso de um Outro**, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma de uma falha (TEIXEIRA, 2005, p. 150, grifos da autora).

A concepção heterogênea da língua e, também, do próprio sujeito permite a Authier-Revuz compreender certas formas linguísticas como resultantes das relações desse sujeito heterogeneamente constituído com a heterogeneidade da língua. E é a partir dessas relações que a pesquisadora elabora a ideia de heterogeneidade mostrada no discurso, como uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do discurso:

Minha hipótese é a seguinte: a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é “independente”; ela corresponde a uma forma de **negociação** – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – **inelutável mas que lhe é necessário desconhecer**; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da **denegação** (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 71-72, grifos da autora).

Ao passo que as formas de heterogeneidade mostrada no discurso inscrevem o outro num ponto específico do dizer, buscando mostrar que nesse ponto é outro que fala em seu lugar, elas também marcam a ilusão do sujeito escrevente de que o restante do discurso seja uno, seu. Assim, ao mesmo tempo em que as formas de heterogeneidade mostrada tentam mascarar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso, elas a mostram por meio de uma série de negociações do sujeito movidas pela ilusão de ser o centro do dizer. Para Authier-Revuz, não há como o sujeito fugir dessa negociação, e, ao mesmo tempo, é o efeito de sua denegação o movimento necessário para a produção dos enunciados.

As formas de heterogeneidade mostrada, desse modo, configuram-se como formas pelas quais um discurso outro é representado no fio do discurso, isto é, não trazem apenas um espaço dedicado a mostrar o outro, mas colocam em cena as formas como esse outro se representa para (e é representado por) um sujeito que negocia com (e ao mesmo tempo, busca negar) o fantasma da heterogeneidade constitutiva:

As formas da heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta — mesmo parcial — da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da **representação** - fantasmática- que **o locutor (se) dá de sua enunciação** (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70, grifos da autora).

Essa maneira de olhar para as formas pelas quais o sujeito negocia com um discurso outro, delineada por Authier-Revuz, permite, a nosso ver, refletir sobre aspectos discursivos relacionados a essas negociações que não poderiam ser explicadas apenas do ponto de vista de uma descrição de escolhas conscientes realizadas pelo escrevente no momento da produção do enunciado. Considerando que esse sujeito é constitutivamente atravessado por heterogeneidades, as “escolhas” efetuadas no processo enunciativo não podem ser consideradas transparentes ao enunciador.

A partir dessas balizagens teóricas é que a linguista busca inventariar as formas linguísticas pelas quais essas diferentes negociações se deixam representar no fio do discurso. Dentre o inventário construído pela pesquisadora, estão as críticas empenhadas em relação às formas do discurso relatado tradicionalmente descritas pelas noções de Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre. Authier-Revuz (1998) inscreve uma mudança de nomenclatura baseada numa forma mais ampla de conceber os fenômenos aos quais passa denominar de formas de Representação do Discurso Outro no lugar da denominação recorrente Discurso Citado/Reportado.

Para a pesquisadora, as formas de Representação do Discurso Outro recobrem um inventário de formas muito mais complexas do que aquelas tradicionalmente descritas sob o escopo das noções do Discurso Citado/Reportado (Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre). Essas formas podem ser descritas numa espécie de *continuum*, entre as formas marcadas, unívocas, as formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo e as formas puramente interpretativas.

No primeiro grupo, de acordo com Authier-Revuz (1998, p. 143), nas formas marcadas unívocas estariam o Discurso Direto (DD), o Discurso Indireto (DI), a modalização em discurso segundo, sobre o conteúdo, e a modalização em discurso segundo sobre as palavras (modalização autonímica). No segundo grupo, das formas marcadas que exigem um

trabalho interpretativo, estariam aquelas marcas (aspas, itálicos, entonação de modalização autonímica) que interpretativamente sinalizam uma referência a um outro discurso. E, no terceiro grupo, das formas puramente interpretativas, estariam as formas do Discurso Direto Livre, do Discurso Indireto Livre e as citações escondidas, alusões, reminiscências.

Authier-Revuz (1998) apresenta três oposições concebidas como fundamentais para estruturar o campo da Representação do Discurso Outro (RDO daqui em diante) em relação ao Discurso Relatado (DR daqui em diante), a partir das quais delinea esse *continuum* das formas de heterogeneidade mostrada, sistematizado no organograma acima, a saber: DR no sentido estrito *vs.* modalização em discurso segundo; signo-padrão *vs.* signo autônomo; e explícito *vs.* interpretativo.

Em relação à primeira oposição (DR no sentido estrito *vs.* modalização em discurso segundo), Authier-Revuz (1998, 2004) explica que há uma diferença de estatuto enunciativo entre simplesmente relatar um outro ato de enunciação e modalizar um discurso com referência a um outro ato de enunciação. Para ela:

A modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma “**maneira de dizer**”, **relativizada** (ainda que seja para valorizá-la) **entre outras**. Fazendo isso, a enunciação se **representa, localmente** como afetada de não-um, como **alterada** - no duplo sentido de **alteração** e de **alteridade** - no seu funcionamento por um fato pontual de **não-coincidência**” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 182, grifos da autora).

A modalização tendo referência um outro ato de enunciação é denominada modalização em discurso segundo. Essa modalização pode recair sobre o conteúdo do enunciado como um todo (modalização em discurso segundo sobre o conteúdo) ou sobre o emprego de uma palavra (modalização em discurso segundo sobre as palavras).

Em relação à segunda oposição, signo-padrão *vs.* signo autônomo, a pesquisadora discute a questão de que DD e DI derivam de modos semióticos distintos: “um, o DD, correspondendo a uma operação de **citação** da mensagem do ato relatado; o outro, o DI, como uma operação de **reformulação**, isto é, de produção de um enunciado como tendo o mesmo sentido que a *m* do ato relatado” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 150, grifos

da autora). Assim, na operação de reformulação o modo de enunciação é homogêneo, padrão, por se constituir pelas palavras do enunciador. Já na operação de citação o modo de enunciação é heterogêneo, por se constituir da forma padrão no sintagma introdutor e, também, por uma forma autônoma na parte citada. Dessa forma, para a pesquisadora o DD constitui uma forma complexa de enunciação, justamente, porque não apenas “enuncia um conteúdo como o DI, ele mostra uma cadeia significativa” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 140).

A terceira oposição, explícito *vs.* interpretativo, diz respeito à consideração de que os modos de RDO podem ser explícitos, ou seja, marcados de forma unívoca por formas da língua, ou interpretativos, não marcados, nem unívocos, por isso, não inventariáveis, mas que derivam de um gesto interpretativo baseado no contexto linear e/ou situacional (cf. AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 143).

Astrês oposições descritas pela pesquisadora para estruturar o campo da RDO constituem reflexões importantes para a descrição e a compreensão do funcionamento das diferentes formas pelas quais se representam no fio do discurso as negociações do sujeito com a heterogeneidade constitutiva. Essas reflexões direcionam, nesta pesquisa, o modo de olhar para os dados que não se limita a tentar identificar apenas formas estabilizadas da língua utilizadas pelo discurso relatado. O olhar se abre, por meio da ideia de *continuum*, para a busca de pistas no fio do discurso de formas não inventariadas, mas que sinalizam para gestos de negociação do sujeito com o fato da heterogeneidade constitutiva. É esse o ponto de vista teórico-analítico que tomamos como base para a identificação e descrição das diferentes formas pelas quais o outro é inscrito na constituição das respostas elaboradas por sujeitos em situação de avaliação.

Formas convencionais e não convencionais de heterogeneidade mostrada

O ponto de partida para a análise foi a identificação e a classificação das formas de heterogeneidade mostrada presentes nas 27 respostas que compõem o *corpus*, tendo como referência a descrição das formas de

heterogeneidade mostrada propostas por Authier-Revuz (1998, 2004). Como antecipado, as produções escritas analisadas resultam de uma situação de avaliação de uma disciplina de literatura. Para a realização da avaliação, os estudantes puderam contar com os textos utilizados como base para as aulas do 1º bimestre (textos base), bem como com suas anotações particulares das aulas e discussões realizadas ao longo do bimestre. Essa prática, bastante recorrente nos ambientes universitários, é conhecida como a “prova com consulta”. A prática da “prova com consulta” constitui um dado relevante das condições de produção das respostas por demonstrar uma “presença física” do discurso autorizado na situação de avaliação, o que pode determinar a emergência de certas formas de heterogeneidade em detrimento de outras. Transcrevemos, a seguir, a pergunta do par pergunta-resposta a partir da qual as respostas são construídas:

Com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como “o problema das *origens* da nossa literatura” está ligado à condição de “*complexo colonial* de vida e pensamento”. Como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação.

O assunto da pergunta, objeto de avaliação na situação de prova, gira em torno de um discurso autorizado do meio acadêmico: aspectos das origens da Literatura Brasileira de acordo com uma posição autorizada da crítica literária. O estudante deve ser capaz de mostrar a apropriação desse discurso por meio de uma reformulação linguística na mesma orientação discursiva (com base no texto... explique). Espera-se, do escrevente, além de uma reformulação do discurso do outro (autorizado) que ele seja também demonstrado por meio de “provas” (como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação).⁵ Nesse sentido, ao precisar mencionar “traços dos textos de informação” como parte de seus argumentos, o escrevente é levado a demonstrar (provar) a sua compreensão do conteúdo não só pela reformulação linguística, mas também pela vinculação dessa reformulação com elementos próprios do objeto (literário) que deve ser analisado (textos de informação).

Diante dessas condições de produção, buscamos descrever as formas de heterogeneidade mostrada que emergem nas produções escritas

⁵ Entende-se a ideia de prova na sua concepção formal como demonstração, conforme a definição apresentada por Plantin no verbete sobre “prova” do *Dicionário de Análise do Discurso* (cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 410).

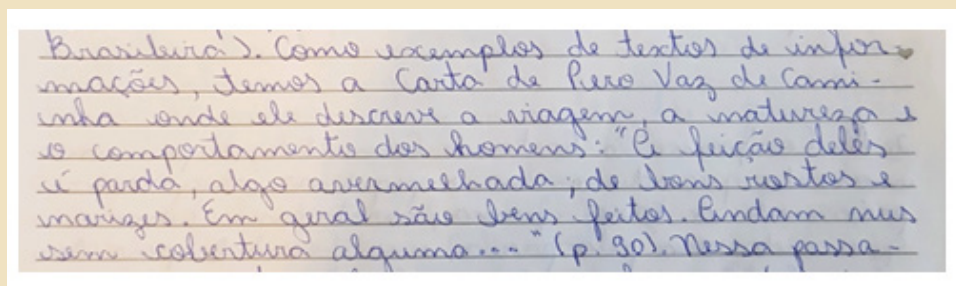
realizadas pelos estudantes em direção ao cumprimento das demandas da pergunta.

Tomando como base, de um lado, as formas descritas por Authier-Revuz (1998) e, de outro, as especificidades do *corpus*, foram identificadas oito formas de heterogeneidade mostrada nas 27 respostas que compõem o material analisado.

Foram identificadas como formas marcadas explícitas os casos de **discurso direto**, **discurso indireto**, **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo** e **modalização em discurso segundo sobre as palavras**. Como formas marcadas com trabalho interpretativo foram considerados os casos de **entoação de modalização autonímica** e **ilha textual** e como formas puramente interpretativas os casos denominados de **tentativa de paráfrase** e **cópia não marcada**. Apresentamos, a seguir, como cada forma foi identificada e uma ilustração com um exemplo retirado do *corpus*.

Os casos considerados formas de **discurso direto** foram aquelas em que se vê algum tipo de ruptura na estrutura sintática, de modo a isolar o conteúdo que se atribui ao outro, frequentemente marcada pelo uso dos dois pontos (marca da ruptura/isolamento) aliado ao uso das aspas (marca do que se atribui ao outro). Além dessas marcas gráficas, linguisticamente o outro é recuperado, frequentemente, no sintagma introdutor, como no exemplo da Figura 1:

Figura 1 – Excerto - Resposta 26⁶



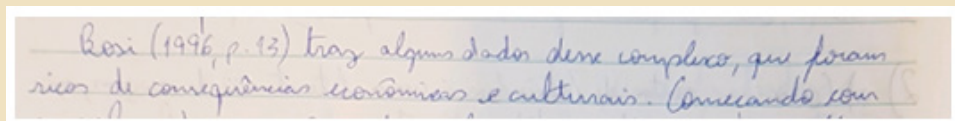
Fonte: dados da pesquisa.

⁶ As 27 respostas que compõem o material analisado são identificadas por meio de uma enumeração (1 a 27), como forma de organização desse material. Os exemplos apresentados trazem a informação do número correspondente a essa forma de identificação.

No exemplo da Figura 1, o sintagma “a Carta de Pero Vaz de Caminha onde ele descreve a viagem, a natureza e o comportamento dos homens” introduz um conteúdo que se atribui a um outro enunciador. Esse conteúdo emerge de forma isolada na estrutura sintática, por meio dos recursos dos dois pontos e das aspas. O uso desses recursos, no discurso direto, representa uma transcrição literal de um dizer que se atribui a um outro. Na identificação dessas formas, o enunciado do aluno foi confrontado com o enunciado citado, a fim de averiguar se, de fato, a transcrição era “literal”. Por transcrição literal entende-se uma reprodução idêntica de sequências linguísticas provenientes de um outro dizer.

Diferentemente, nos casos de **discurso indireto**, de acordo com Authier-Revuz (1998), o conteúdo que se atribui ao outro emerge sob a forma de uma reformulação integrada à estrutura sintática. O exemplo a seguir ilustra esses casos:

Figura 2 – Excerto - Resposta 24



Fonte: dados da pesquisa.

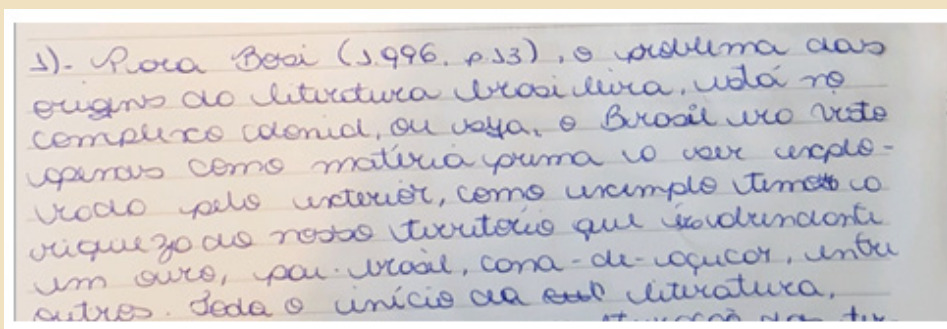
No exemplo da Figura 2, vê-se a referência a outro ato de enunciação (Bosi (1996, p. 13)) juntamente com uma reformulação do conteúdo que se atribui a esse ato (traz alguns dados desse complexo, que foram ricos de consequências econômicas e culturais), sem nenhuma marca de ruptura sintática.

De acordo com as classificações de Authier-Revuz (1998), o discurso direto e o discurso indireto integram as formas **explícitas** no sentido estrito de discurso relatado. Para ela, as formas de representação de um discurso outro incluem formas de negociação com a heterogeneidade constitutiva que assumem um estatuto diferenciado das formas do discurso relatado em sentido restrito. É o caso das modalizações em discurso segundo que podem recair sobre o conteúdo ou sobre as palavras. Para a pesquisadora, “as formas do tipo **segundo fulano** inscrevem-se num paradigma de elementos modalizadores diversos, cuja especificidade, em seu interior, é

a de modalizar pela referência a um outro discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 135-136, grifos da autora).

Nas formas de **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo**, o outro emerge no fio do discurso a partir de uma modalização inscrita nos sintagmas introdutores. Assim, estariam inscritos em paradigmas diferentes, os exemplos das Figuras 1 e 2 (**discurso direto** e **discurso indireto**, respectivamente) e o exemplo a seguir:

Figura 3 – Excerto - Resposta 25



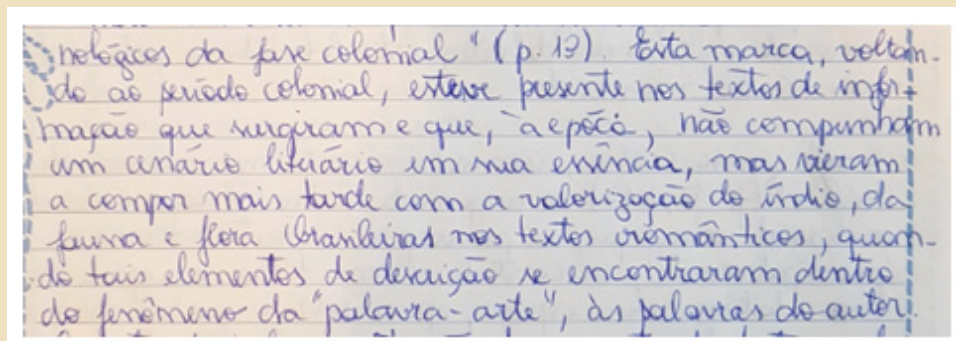
Fonte: dados da pesquisa.

As formas pelas quais o dizer de Bosi é representado nos excertos das Figuras 2 e 3 recobrem, respectivamente, um exemplo de **discurso indireto** (Figura 2) e um exemplo de **modalização em discurso segundo sobre o conteúdo** (Figura 3) (Para Bosi). De acordo com Authier-Revuz (1998), a diferença entre essas duas formas está na consideração de que há um estatuto diferenciado entre relatar um conteúdo com referência a um ato de enunciação (como no caso do **discurso indireto**) e modalizar um conteúdo com referência a um outro discurso (como no caso da **modalização em discurso segundo**). Assim, o sintagma introdutor é determinante para a classificação do modo como o discurso outro é representado, já que o efeito de modalização é inscrito nessa forma de introdução (segundo X, para X, de acordo com X).

Outra forma de representação de um discurso outro é a **modalização em discurso segundo sobre as palavras**. Nessas formas, também há uma modalização com referência a um outro ato de enunciação, mas a modalização recai não sobre o conteúdo como um todo, mas sobre

o emprego específico de uma palavra ou sequência que se representa como emprestada de um exterior. O exemplo seguinte ilustra essa forma de heterogeneidade:

Figura 4 - Excerto - Resposta 23



Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode ver no excerto, há uma modalização sobre o emprego de uma palavra (palavra-arte) marcada pelo uso das aspas e a referência ao exterior da qual a palavra é emprestada (às palavras do autor).

As formas ilustradas pelos exemplos contemplam as formas de heterogeneidade mostrada presentes no material de análise de forma marcada (**discurso direto, discurso indireto, modalização em discurso segundo sobre o conteúdo e modalização em discurso segundo sobre as palavras**). São consideradas marcadas unívocas, conforme Authier-Revuz (1998, p. 143), por representarem “modos explícitos, unívocos de representação de um discurso outro, marcados com a ajuda de formas da língua, ou seja, aquelas inventariáveis em uma gramática”. Assim, as características de cada uma dessas formas constituem as marcas que definem um tipo específico/unívoco de representação de um discurso outro.

Por outro lado, as formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo e as formas puramente interpretativas constituem, segundo Authier-Revuz (1998, p. 143):

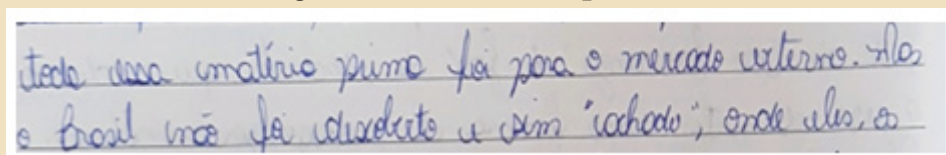
Modos não marcados na língua, nem unívocos (mas que emprestam sempre à discussão lugares de incerteza) nem inventariáveis (não se trata de uma lista finita de formas, mas um número infinito de configurações de discurso), mas derivando

de uma interpretação que leva em conta o contexto linear e/ou situacional (quem fala? Para quem... etc.).

Tomando como base esse critério, foram identificadas no material de análise duas formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo (**entonação de modalização autonímica** e **ilha textual**) e duas formas puramente interpretativas denominadas neste trabalho de **cópia não marcada** e **tentativa de paráfrase**.

Foram consideradas **entonação de modalização autonímica** aquelas formas em que a marcação das aspas nas palavras sinaliza para um modo enunciativo complexo que acumula uso e menção, isto é, ao mesmo tempo em que um termo integra um modo simples de dizer ele é desdobrado por alguma marca que representa uma reflexão sobre esse uso. O excerto da Figura 5 ilustra um caso de **entonação de modalização autonímica** pelo uso das aspas que duplica o funcionamento enunciativo do termo “achado”: ao mesmo tempo em que o termo integra a sintaxe normal da frase (uso simples do termo), ele é mostrado/mencionado pela marcação das aspas, marca responsável por representar uma parada reflexiva sobre uso do termo na frase (forma complexa que une uso e menção).

Figura 5 – Excerto - Resposta 06



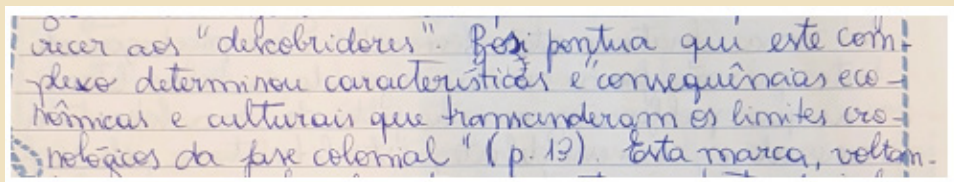
Fonte: dados da pesquisa.

A diferença entre a **entonação de modalização autonímica** e a **modalização em discurso segundo sobre as palavras** reside na forma como a modalização é representada: nesta a modalização sobre as palavras reside na atribuição do “empréstimo” do termo de um outro ato de enunciação; naquela a modalização pode representar diferentes não-coincidências do dizer.⁷

⁷ Dentre as formas de RDO descritas por Authier-Revuz (1998), a modalização autonímica ocupa lugar de destaque em suas pesquisas. Para a pesquisadora, a modalização autonímica constitui uma forma de representação metaenunciativa que marca um fato pontual de não-coincidência, isto é, um ponto em que o sujeito enunciadador mostra, no fio do discurso, uma parada reflexiva que sinaliza uma negociação com a realidade da heterogeneidade

As formas denominadas por Authier-Revuz (1998, p. 142) de **ilhas textuais** constituem “um caso de imagem particular de funcionamento do sinal de modalização autonímica” que emerge em meio a uma reformulação própria de DI como um elemento “‘não-traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem”. O exemplo a seguir ilustra esses casos:

Figura 6 – Excerto - Resposta 23



Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, no excerto da Figura 6, que em meio a uma forma padrão de DI (Bosi pontua que este complexo determinou características e (...)) emerge um conteúdo marcado entre aspas como não-reformulado em relação ao ato de enunciação relatado (“consequências econômicas e culturais que transcenderam os limites cronológicos da fase colonial”). As **ilhas textuais** são consideradas como um tipo de modalização autonímica, segundo a pesquisadora porque: “Falar aqui de DI ‘com fragmentos de DD’ é errôneo: não há aqui menção (autonímia) aos elementos entre aspas, mas uso com menção (modalização autonímica) de elementos plenamente integrados à sintaxe padrão da frase” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 142).

Caracterizam-se, portanto, como formas marcadas com trabalho interpretativo as **entoações de modalização autonímica** e as **ilhas textuais**, por apresentarem marcas (aspas, na maioria dos casos) que sinalizam para representação de uma negociação com um outro.

Como formas puramente interpretativas foram consideradas aquelas negociações com o discurso outro que não apresentam as marcas características do discurso relatado, não se encaixando nas normas de agenciamento de vozes previstas como aceitáveis na escrita acadêmica, mas que apresentam um dizer vindo de uma fonte específica. A identificação desse dizer como vindo de outra fonte só é possível se se tiver acesso a essa

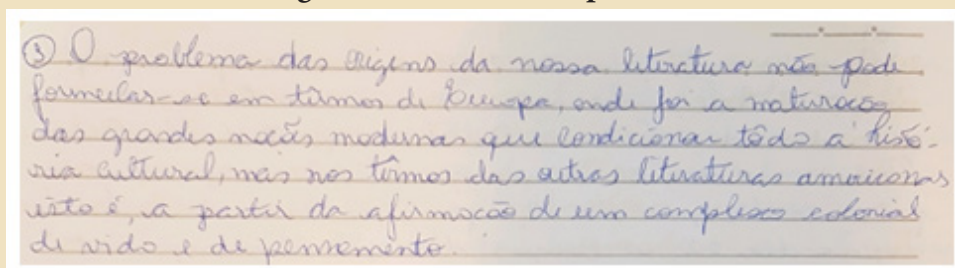
constitutiva. As não-coincidências podem ser: não-coincidência interlocutiva; não-coincidência do discurso consigo mesmo; não-coincidência entre as palavras e as coisas; não-coincidência das palavras consigo mesmas.

fonte e se realizar um trabalho de comparação, por isso, consideradas como formas puramente interpretativas.

No *corpus* analisado, foram identificados dois tipos de negociação considerados **puramente interpretativos**: um que representa um conteúdo transcrito literalmente de outra fonte (do texto base, nos casos em análise), sem a presença de nenhuma marca de indicativo de citação, conforme as normas de escrita acadêmica, classificado, neste trabalho, como **cópia não marcada**; outro que representa uma tentativa de reformulação de um conteúdo, mas que acaba se aproximando de uma cópia literal, classificado, neste trabalho, como **tentativa de paráfrase**.

A Figura 7 ilustra um exemplo de **cópia não marcada**:

Figura 7 – Excerto - Resposta 21



Fonte: dados da pesquisa.

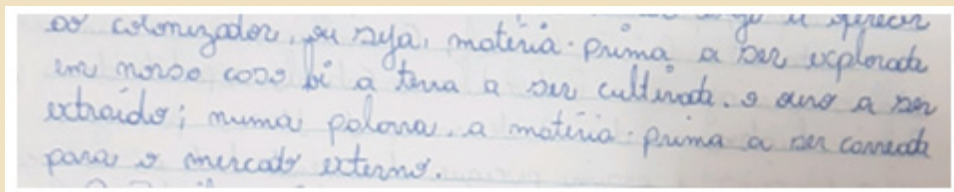
Verifica-se no excerto que não há nenhuma marca que sinalize uma representação de um discurso outro, no entanto, esse excerto seria classificado, de acordo com as normas da escrita acadêmica, como problemático ou, ainda, como um exemplo de plágio, considerado inaceitável nas práticas sociais de escrita, uma vez que reproduz literalmente um excerto do texto base utilizado para a avaliação.

Esses casos foram classificados como **cópias não marcadas** por representarem, a nosso ver, uma das formas de negociação com o discurso do outro que reproduz literalmente um conteúdo de um outro (cópia) sem a presença de marcas próprias dos modos de citação das práticas de escrita acadêmica (não marcada). Embora esses casos sejam considerados problemas de escrita pelas normas acadêmicas, eles traduzem uma prática de enunciação escrita bastante recorrente entre estudantes e representam uma forma de negociação com o discurso do outro que precisa ser descrita

em termos enunciativo-discursivos, além de uma perspectiva de denúncia de um problema.

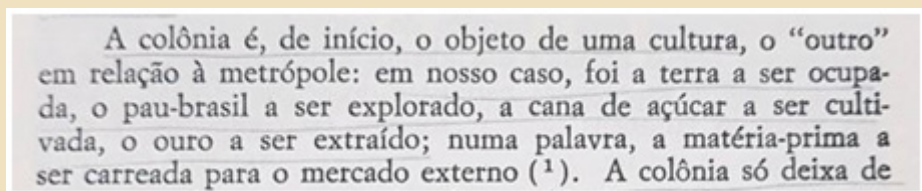
Por sua vez, nos casos classificados como **tentativa de paráfrase**, há uma tentativa de reformulação de um conteúdo por meio do uso de sinônimos, inversões sintáticas ou inclusão/exclusão de termos, mas que não configuram, de fato, uma reformulação aceitável do ponto de vista acadêmico como paráfrase. Sem apresentar também nenhum tipo de marca que sinalize para uma forma de citação de um discurso outro, a tentativa de paráfrase pode ser situada, numa espécie de *continuum*, entre uma cópia (entendida aqui como uma transcrição literal) e uma reformulação (paráfrase) de um conteúdo, que é identificada apenas por meio de um gesto interpretativo que leva como base uma comparação com o discurso fonte. Veja-se o exemplo a seguir, comparando o excerto da Figura 8 ao excerto da Figura 9:

Figura 8 – Excerto - Resposta 01



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 9 – Excerto do texto base



Fonte: (BOSI, 1996, p. 13).

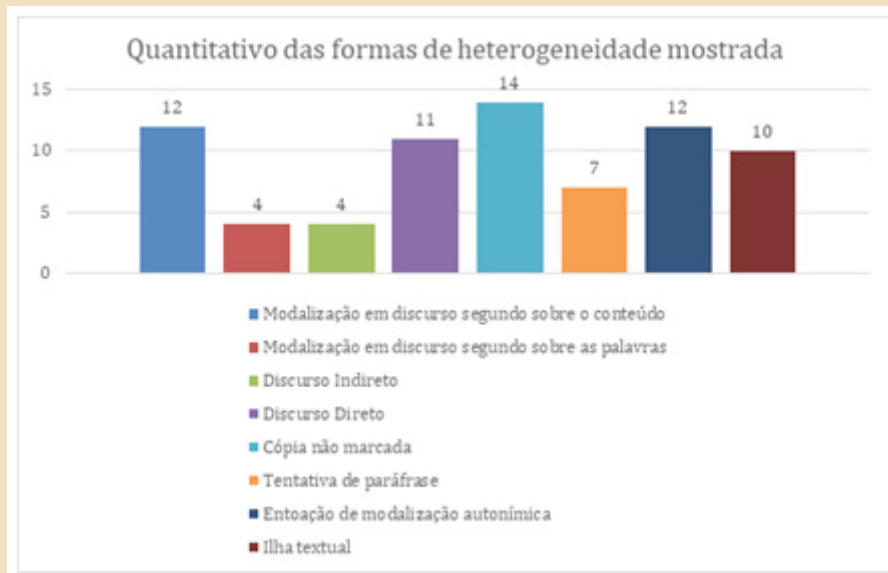
Comparando os excertos, pode-se ver, na Figura 8, dois movimentos que sinalizam uma tentativa de não reproduzir literalmente o conteúdo do texto base: a alteração da palavra “ocupada” por “cultivada” em “em nosso caso foi a terra a ser cultivada”; e a supressão dos exemplos contidos no

texto base (o pau-brasil a ser explorado, a cana de açúcar a ser cultivada). Seguida desses movimentos, há uma reprodução literal da sequência do excerto.

Assim, como formas puramente interpretativas, a **cópia não marcada** e a **tentativa de paráfrase** são identificadas por meio da comparação com o conteúdo do texto base, diferenciando-se uma forma da outra pela identificação ou não de algum gesto que sinaliza para a tentativa da não reprodução literal do dizer que constitui o discurso base.

Todas as 27 respostas constituintes do material de análise apresentam ao menos uma forma de heterogeneidade mostrada, considerando as oito formas descritas. O Gráfico 1 mostra o quantitativo geral das formas de heterogeneidade mostrada encontradas no material de análise:

Gráfico 1 - Quantitativo das formas de heterogeneidade mostrada



Fonte: dados da pesquisa.

Observando o Gráfico 1, que considera todas as ocorrências dos fatos de heterogeneidade mostrada identificados (num total de 74 formas), vê-se uma distribuição entre **formas marcadas explícitas** (modalização em discurso segundo sobre o conteúdo (12), modalização em discurso segundo sobre as palavras (04), discurso direto (11) e discurso indireto (4)), **formas**

marcadas com trabalho interpretativo (ilha textual (10) e entoação de modalização autonímica (12)) e **formas puramente interpretativas** (cópia não marcada (14) e tentativa de paráfrase (07)).

No entanto, agrupando as formas sob um outro ponto de vista, é possível observar uma preferência geral pelas formas de heterogeneidade que representam um discurso outro literalmente com as “palavras do outro”. Das oito formas de heterogeneidade mostrada identificadas no *corpus*, seis representam sequências ou palavras que se podem atribuir literalmente ao outro que, no caso em análise, se refere ao texto base: modalização em discurso segundo sobre as palavras, discurso direto, cópia não marcada, tentativa de paráfrase e ilha textual.

Ainda, sob um outro ponto de vista, esses dados quantitativos permitem visualizar que as formas de heterogeneidade mostrada puramente interpretativas, consideradas, neste artigo, como formas não convencionais de heterogeneidade, emergem com a recorrência muito semelhante em termos quantitativos a formas de heterogeneidade consideradas convencionais de inscrição do outro no fio do discurso. Essa constatação constitui, para nós, uma justificativa importante para a investigação mais profunda das determinações enunciativo-discursivas dessas emergências, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema.

Tanto os casos de **cópia não marcada** como os casos de **tentativa de paráfrase** não apresentam, como mencionado anteriormente, marcas que sinalizam uma reprodução de um dizer de outra fonte, elas se constituem como formas puramente interpretativas. No entanto, o fato é que elas emergem num número significativo no material de análise (14 ocorrências de **cópia não marcada** e 7 ocorrências de **tentativa de paráfrase**), o que aponta que não nos parece coerente classificar esses casos apenas sob o rótulo de problemas ou erros dos sujeitos escreventes, mas como resultantes de determinações que merecem ser investigadas de modo mais profundo.

Para entender o funcionamento dessas formas de heterogeneidade, pode-se pensar nas considerações de Authier-Revuz (2004) sobre as aspas. Ao discorrer sobre o funcionamento do uso das aspas, a autora mostra que as palavras aspeadas configuram o que denomina de “palavras mantidas à distância”, porque, justamente, as distanciam do que poderiam constituir as palavras do enunciador. Para a pesquisadora, as aspas “são uma marca constitutiva do sujeito, por rejeição; se elas invadem tudo, o sujeito apaga-

se; a hipertrofia das aspas é o desgaste do complementar – com, ao final, um locutor que não tem mais palavras” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 231). A **cópia não marcada** e a **tentativa de paráfrase** sinalizam a negociação do sujeito com o discurso do outro e a busca por atender à demanda de explicar esse discurso (com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como...). A tarefa do sujeito na resposta é uma reformulação/explicação desse conteúdo, ou seja, precisa demonstrar as “suas palavras”. Se aspear, perde o estatuto de palavras próprias e, assim, não estaria cumprindo a tarefa demandada. Conforme Authier-Revuz (2004, p. 230), “as aspas indicam que, para o locutor, há uma borda que coloca um exterior em relação ao qual se constitui para ele, locutor, um interior - seu discurso próprio - no qual se reconhece”.

A nosso ver, esses casos não representam simplesmente problemas de agenciamento dos dizeres, facilmente resolvidos de forma explícita, com uma “educação científica” ou “educação normativa”. Eles parecem representar formas pelas quais os sujeitos negociam com determinações provenientes daquilo que temos buscado descrever em outros trabalhos como presumidos sociais, relacionados aos modos de se colocar no dizer. Os presumidos que atuam para essas emergências parecem derivar daquilo que, no meio acadêmico universitário, constitui o “dizer com suas palavras”. Não basta que se aproprie de um discurso autorizado, é necessário que o reformule com “suas próprias palavras”. Não aspear, nesses casos, sugere uma forma pela qual os sujeitos negociam com esse presumido.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi descrever as formas convencionais e não convencionais de heterogeneidade mostrada que emergem na escrita de estudantes universitários, destacando a emergência de duas formas de heterogeneidade puramente interpretativas classificadas como não convencionais: a cópia não marcada e a tentativa de paráfrase.

A criação dessas duas novas categorias constitui um resultado das análises das características presentes no *corpus* que parecem recobrir fenômenos emergentes nas práticas de escrita de estudantes ainda não

descritas em termos enunciativo-discursivos. Embora as duas categorias sejam consideradas problemas de escrita pelas normas acadêmicas, elas traduzem práticas de enunciação escrita recorrentes entre estudantes e representam formas de negociação com o discurso do outro que precisam ser descritas em termos enunciativo-discursivos, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema.

Com essa consideração, buscamos sinalizar a importância de investigações sobre as determinações extraverbais desses tipos de emergência. Categorias como as descritas não podem ser tratadas apenas sob o escopo do domínio de normas de citação ou agenciamento de vozes, mas sob um escopo de determinações enunciativo-discursivas, vinculadas à amplitude sociocultural e histórica da produção dos enunciados. Para nós, a compreensão dessas determinações pode permitir que se considerem os modos como as práticas de escrita são conduzidas nos contextos acadêmicos e como esses mesmos modos operam sobre e afetam a própria emergência desses fenômenos. Sob essa perspectiva, os resultados apresentados neste artigo constituem apenas o ponto de partida para discussões mais aprofundadas sobre as determinações extraverbais da emergência de fatos de heterogeneidade mostrada na constituição dos enunciados, que serão apresentadas em trabalhos futuros.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CORREA, M. L. G. **Bases teóricas para o ensino da escrita. Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. / BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926).

Plágio: para além das questões jurídicas, questões discursivas

Juliane Ferraz Oliveira*

Resumo

Este ensaio trata do plágio a partir de uma perspectiva discursiva da linguagem e não sobre aspectos legais e jurídicos que envolvem a questão.

Palavras-chave: Plágio. Linguagem. Discurso.

Plagium: in addition to legal issues, discursive issues

Juliane Ferraz Oliveira

Abstract

This essay treats the plagiarism from a discursive perspective of language and not on legal and legal aspects that involve the issue.

Keywords: Plagium. Plagiarism. Language. Discourse.

* Professora EBT/Bolsista Capes II. CEFET-MG/PUC Minas. Doutoranda em Letras - Linguística e Língua Portuguesa.

Imito-os no desejo de me surpreender no processo de invenção do escritor que sou e que, sendo por definição produto de enxertia, não teria sido sozinho.

Silviano Santiago (2021).

Primeiramente, gostaria de dizer que a escrita deste ensaio não carrega a ilusão de fechamento de questão em relação à temática do plágio. Antes disso, o que se propõe é um foco discursivo, ou seja, reflexões que perpassem muito mais pelo âmbito da atividade de linguagem, de parâmetros enunciativos e da mobilização de discursos em relação à produção de textos, do que por aspectos jurídicos de responsabilização civil por apropriação de produção científica ou literária de outrem, ou julgamento moral acerca da escrita alheia.

A temática do plágio é amplamente debatida a partir de vieses jurídicos que dizem respeito à propriedade intelectual de determinada produção. Com o objetivo de compreender o plágio sob a ótica discursiva, neste ensaio, discutir-se-ão algumas concepções de linguagem, de língua e de autoria que atravessam a compreensão desse fenômeno. Vale dizer que as reflexões aqui travadas partirão da tentativa de compreender o plágio tendo como parâmetro as produções acadêmico-científicas textuais.

O campo jurídico compreende o plágio em termos coercitivos, ou seja, de responsabilização de pessoas físicas ou jurídicas pelo uso indevido, ou criminoso, da produção/propriedade intelectual de outrem sem os devidos créditos ou pagamento de direitos autorais, a depender do âmbito do objeto plagiado. Já sob o viés discursivo, quais seriam os elementos que devem ser avaliados em termos de configuração, ou não, como plágio? A cópia integral ou parcial de determinada obra/produção científica configuraria plágio? Esses elementos são quantitativos? Há um nível de plágio que seja aceitável? Mesmo antes de responder a essas perguntas, deixamos claro que um dos pontos principais a ser compreendido é que os parâmetros de compreensão do que seja plágio não devem ser observados somente sob a perspectiva objetiva de contabilização de palavras ou ideias dos autores.

Neste momento, gostaria de dizer que o escopo jurídico e o escopo discursivo não são campos da vida social humana que se contrapõem, nem mesmo se equivalem. A dimensão discursiva perpassa toda prática social humana. As práticas discursivas englobam todas as interações humanas e se configuram como práticas sociais de estabelecimento de relações em

quaisquer campos de vida do ser. Assim, há práticas discursivas no campo do direito, da política, da religião, das manifestações culturais, da vida cotidiana, etc. Onde há vida humana há prática discursiva que permita as relações entre os seres. Já a dimensão jurídica, que também é discursiva, da vida humana, é criada por meio de convenções sociais e regem as normas de convivência em sociedade naquilo que surge enquanto problemática insolúvel no campo particular/pessoal/individual.

Após essa breve definição, é possível perceber, então, que os discursos constituem as interações humanas como condição mínima para as relações da forma como conhecemos. Falar, então, do plágio sob a lógica prioritária do discurso é assumir que ele não está restrito a uma das formas de organização social humana, mas que ele deve ser compreendido a partir de relações anteriores às subdivisões sociais de áreas, sendo uma questão muito mais relacionada às diversas formas de interação humana como a produção acadêmica, artística, jurídica, política etc.

É preciso dizer que, tanto em relação ao escopo primordialmente discursivo, quanto ao escopo jurídico, a questão do plágio está intrinsecamente ligada à atribuição de autoria, ou seja, quem é o responsável legal e intelectual por certa produção. Compreender certo texto como escrito por determinado autor ou outro determina as implicações judiciais em torno da propriedade daquele produto. Grande parte das questões acerca da temática da autoria giram ao redor do estilo, da forma ou, até mesmo, da originalidade.

Há algumas questões de base quando refletimos sobre plágio: qual a concepção de língua e linguagem subjaz a compreensão daquilo que seja ou não plágio? Quando o *uso de palavras alheias* é considerado legítimo ou ilegítimo? Naquilo que diz respeito aos Estudos da Linguagem, enquanto campo científico, há bastante tempo linguistas e estudiosos da linguagem, em geral, já compreendem linguagem como atividade, o que significa dizer que ela é um elemento constitutivo das relações humanas e que pode ser manifestada por meio de diversas práticas discursivas. O que coloca por terra a noção de linguagem como instrumento e/ou ferramenta e isso traz implicações como as compreensões de que há *usos* certos e errados da linguagem etc. Já o conceito de língua perpassa por compreendê-la como um sistema coletivo que permite a atualização da linguagem.

A concepção de língua que se adota para discutir aspectos ligados ao plágio pode trazer esclarecimentos importantes. Trabalhar compreendendo que a língua não é uma representação individual realoca a questão da autoria de um texto. Se as palavras não são minhas ou suas, se elas compõem um sistema compartilhado, então, não é que alguém represente a si mesmo ou ao mundo por meio das *próprias palavras*, antes disso, é a linguagem e a língua que atravessam o sujeito. “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 127, grifos do autor).

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a matéria linguística adquire significação em um processo dialógico, assim a língua pressupõe uma postura ativa e responsiva. Desse modo, são constitutivos do sentido o princípio dialógico e a noção de alteridade, todo discurso é fruto de um discurso anterior e prévio de um discurso futuro, constituindo, assim, aspectos de um fio condutor de uma comunicação ininterrupta e solidificada. O que pressupõe o decurso histórico do qual o indivíduo é construtor e construto. A dialogicidade da linguagem possibilita a identificação de ecos, de discursos anteriores, em diferentes práticas enunciativas (VOLOCHÍNOV, 2017).

Quando chegamos ao mundo, ele já era constituído por relações e práticas sociais, bem como de sistemas simbólicos. Assim, aproveitando importante expressão de Bakhtin (1997), nenhum sujeito seria o Adão mítico do discurso, ou seja, não há a possibilidade efetiva de desbravar um mundo discursivo que seja intocado.

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. A ideia simplificada que se faz da comunicação, e que é usada como fundamento lógico-psicológico da oração, leva a evocar a imagem desse Adão mítico (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Shineider (1990), em seu livro *Ladrões de palavras*, potencializa aquilo que tentei argumentar até este momento no texto:

As controvérsias entre escritores ou pensadores acerca do plágio pressupõem que existiria na língua algo como seus próprios bens, o que parecem atestar em sua evidência jurídica os próprios termos da propriedade literária. E, no entanto, uns e outros sabem bem que não há nada para patentear ou para roubar, nada que não pertença a todos: palavras e ideias. Sabem bem, “mas mesmo assim”, protestam contra o roubo e reivindicam direitos de propriedade. Sabemos que as palavras são de todos, mas cremos que são só nossas. Não se pode dizer: “minhas próprias palavras” sem nos iludirmos quanto à natureza da linguagem e das palavras que não são mais minhas que de qualquer outro. Ao contrário, posso dizer: minha obra, quando menos porque custou-me tanto e tanto trabalho. A propriedade concerne só à obra, não àquilo de que é feita (SHINEIDER, 1990, p. 391-392).

O leitor desavisado poderia pensar que, já que a língua é um sistema compartilhado por todos, então, nada seria plágio, ou já que tudo está dado e já foi dito, tudo seria plágio. Pedimos que tomem cuidado com as afirmações e conclusões precipitadas, pois a questão do plágio, sob o viés discursivo, além de englobar certa concepção de linguagem e língua, pressupõe, também, certa concepção de contexto e enunciação. Vejamos.

Em poucas palavras, o contexto diz respeito às situações mais ou menos imediatas de determinado discurso, ou seja, tanto questões macro, como campo político, organização social etc., estariam implicadas, bem como situações micro, mais imediatas ao contexto de fala. Já a enunciação, categoria também cara aos Estudos da Linguagem, pode ser caracterizada, de forma simplificada, como o colocar, em funcionamento, a língua por um ato individual de utilização. De acordo com Benveniste (1989), a enunciação supõe a conversão de língua em discurso, e esse seria o objeto dos Estudos da Linguagem: estudar o discurso. Segundo ele,

[...] é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Frente ao que, até agora, fora exposto, frisamos que a língua é um sistema coletivo e compartilhado de formas finitas, já os discursos são formados por enunciados sempre novos e nunca repetíveis, pois cada ato enunciativo é particular.

Pode-se estabelecer um princípio de identidade entre a língua e o discurso, porque no discurso se apagam os limites dialógicos do enunciado, mas jamais se pode confundir língua e comunicação verbal (entendida como comunicação dialógica efetuada mediante enunciados). É possível a identidade absoluta entre duas ou mais orações (sobrepostas, como duas figuras geométricas, elas coincidem). Há mais: qualquer oração, mesmo complexa, dentro do fluxo ilimitado do discurso pode ser repetida ilimitadamente e de uma forma perfeitamente idêntica, mas, enquanto enunciado (ou fragmento de enunciado), nenhuma oração, ainda que constituída de uma única palavra, jamais pode ser repetida, reiterada, duplicada: sempre teremos um novo enunciado (mesmo que em forma de citação) (BAKHTIN, 1997, p. 335).

Percebemos, então, que um enunciado nunca será o mesmo ao ser deslocado, pois um ato enunciativo nunca se repete. Assim, o que os plagiadores fariam seria uma cópia de ordem material, uma cópia de forma, mas nunca uma transposição de ideias, já que a enunciação seria completamente nova. Há, dessa forma, uma ressignificação dos enunciados que são copiados, tornando-os outras enunciações. O que se quer, aqui, não é compor uma defesa em favor dos plagiadores, mas propor um tensionamento e problematização da compreensão do plágio somente a partir do viés jurídico.

As questões que acerbam direitos autorais, de reprodução ou outros, não são parte dessa escrita, a pretensão, neste artigo, é repensar a lógica do plágio como uma lógica do esvaziamento das memórias dos discursos, por meio do silenciamento de outras vozes e da negação de linhas históricas de escritas e discursos que perpassam o objeto de plágio. Assim, a partir do ponto de vista discursivo, é possível debater a questão do plágio como um apagamento da historicidade dos discursos de forma deliberada, ou seja, há uma espécie de silenciamento brusco e não gradual das redes discursivas que compõem determinados discursos. Dessa forma, de maneira proposital, um tipo de censura seria imposta aos discursos.

Sobre esse silenciamento imposto, Eni Orlandi (2004), antes de chegar ao conceito de plágio propriamente dito, conceitua autoria como um tipo de interpretação. É claro que, se estamos falando de uma estudiosa do campo da Análise de Discurso, devemos compreender interpretação como uma posição frente ao Outro (interdiscurso) e ao outro (interlocutor). Dessa forma, a autoria não pode ser entendida como uma forma de interpretação autônoma, pois há injunções, condições de produções e uma memória institucional que são mobilizados nesse processo. Um autor não interpreta o que quer, como quer, mas se move sob condições ideológicas e discursivas específicas.

É importante dizer que Orlandi (2004), ao descrever o conceito de autoria sob a perspectiva da interpretação, considera que, a partir de parâmetros ideológicos e discursivos, o processo de construção textual é marcado pela repetição em três pontos: repetição empírica, que não historiciza; repetição formal, também não historiciza; e a repetição histórica, que inscreve o dizer no repetível da memória constitutiva, o interdiscurso. O repetível é, nesse contexto, compreendido enquanto memória discursiva histórica.

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação. Mais extensamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não é porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já-dito) na relação com o interdiscurso. (ORLANDI, 2004, p. 70-71).

Um outro aspecto importante dos conceitos de autoria e interpretação é o de que o silenciamento é um processo natural, um aspecto histórico e, assim, constitutivo. Por meio da incompletude da linguagem, ou seja, dos silêncios históricos e graduais, é que a autora deslinda a questão da interpretação como movimento. Para ela,

[t]oda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez,

só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível. [...]

Desse silencio, que é um silêncio (constitutivo) sobre a interpretação (ela se apaga no momento mesmo em que se dá), resulta a ilusão que permite ao sujeito experimentar os “seus” sentidos. Esta seria a “censura original”, radical, a que torna possível o discurso do/no sujeito (ORLANDI, 2004, p. 71-72).

Só que há certas condições em que há uma ruptura no movimento da interpretação, segundo a estudiosa, seria este o caso do plágio. Vejamos:

O plágio, por seu lado, é um subproduto desse silenciamento necessário. Mas ele tem suas particularidades, ao se dar no nível da autoria: o plagiador silencia seu trajeto, ela cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário mas imposto, uma forma de censura [...] entre o dito e o não-dito é irremediável que haja um espaço de interpretação que não se fecha. Lugar de equívocos, de deslocamentos, de debates, de possíveis. O plagiador, na verdade, nega essa possibilidade pois ao reduzir o movimento dos sentidos, acentua a impressão de realidade do pensamento (ilusão referencial que produz o sentimento de que há uma relação natural entre as palavras e as coisas) e a do sujeito como origem de seu dizer (ilusão de que os sentidos nascem nele). Ao censurar, o plagiador se fecha narcisicamente na vontade que o dizer comece e acabe nele mesmo e não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos. O que resulta na asfixia do sujeito e na rarefação dos sentidos. Ilude-se com a existência da ideia absoluta e “esquece” que todo dizer é necessariamente incompleto (assim como o sujeito) (ORLANDI, 2004, p. 72-73).

Considerando o plágio a partir de aspectos discursivos, procuramos compreender o que significa, no âmbito do discurso, plagiar a produção do outro. Concordamos com Orlandi (2004) naquilo que respeita ao plagiador propositalmente silenciar os percursos históricos dos discursos. Isso significa dizer que, de forma, deliberada, há um corte abrupto ao invés

de um processo mais lento e gradual de esquecimento e silenciamento de determinadas vozes e redes discursivas de determinados textos.

Esse silenciamento brusco provoca uma ilusão de que o que se escreve não está fincado em certo contexto e não compõe certa enunciação. É como se houvesse uma espécie de higienização de elementos mínimos constitutivos das redes discursivas. Tira-se tempo-espaço-contexto-macro-micro e considera-se a escrita de um texto como ocupante de um vácuo espaço-temporal e contextual. O que demonstra certa concepção de linguagem e de língua adotada por indivíduos que insistem em copiar sem construir uma linha temporal dos discursos que vieram, antes, apagando a memória que constitui os discursos que são objeto de plágio. O plagiador, então, constrói uma ilusão de que, por “controlar as palavras”, o sentido nasce de si, de que não há um processo histórico marcado pela ideologia subjacente a todo e qualquer discurso.

Se a língua é um sistema coletivo compartilhado, portanto, dialógico, por que não reconhecer aqueles que vieram antes, ao invés de se propor como fonte e origem do saber e significado? É claro que há questões éticas por traz disso, mas há, também, uma dose de ignorância quanto às concepções de linguagem e língua estudadas há bastante tempo no âmbito dos Estudos Linguísticos, bem como um certo nível de inocência em relação ao controle e origem dos sentidos.

Por fim, é preciso dizer que, em uma perspectiva discursiva, o plágio deve ser compreendido como um movimento de censura deliberada em relação a redes discursivas que compõem que o objeto plagiado. Seria, assim, uma tentativa de apagamento de processos históricos que atravessam todo e qualquer discurso. Dessa maneira, o plágio silencia vozes e impõe à força um apagamento brusco das memórias dos textos plagiados. Nesse sentido, o plágio constitui um movimento violento em relação à atualização do imaginário social, pois o plagiador constrói para si uma espécie de vácuo discursivo histórico-social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, E. Tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1989.

BENVENISTE, E. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. *In: Problemas de Lingüística Geral I*. (Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri). Campinas, S.P.: Pontes, 1991, p. 19-33.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes, 2004.

SHINEIDER, M. **Ladrões de palavras**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SANTIAGO, Silviano. Menino sem passado. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

VOLÓCHINOV, V. N. Relação entre a infraestrutura e as superestruturas. *In: Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O plágio para as Ciências Humanas

Fernando Miranda Arraz*

Resumo

O presente estudo objetiva analisar produções científicas brasileiras sobre a temática plágio em dissertações e teses na área de ciências humanas durante a última década (2010 a 2020), por meio de uma revisão integrativa da literatura, reunindo e sintetizando resultados de pesquisas sobre o tema abordado em questão, com intuito de desvelar a sua emergência e/ou consolidação como objeto de investigação nessa área do conhecimento e no interior desse espaço acadêmico. As buscas foram executadas nas bases de dados virtuais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dissertações e teses da CAPES. Concluiu-se que existe uma carência de investigações científicas sobre a questão do plágio nas áreas de ciências humanas, necessitando, assim, um olhar diferenciado dos pesquisadores para esta temática que é necessária para o nosso meio acadêmico.

Palavras-chave: Plágio. Revisão Integrativa. Dissertação. Teses.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutorando em Letras e Linguística. Analista Executivo de Defesa Social da Secretaria de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4609-7683>.

Plagiarism for the Human Sciences

Fernando Miranda Arraz

Abstract

This study aims to analyze Brazilian scientific production on the theme plagiarism in dissertations and theses in the human sciences area during the last decade (2010 to 2020), through an integrative literature review, gathering and synthesizing research results on the theme addressed in question, in order to unveil its emergence and/or consolidation as an object of investigation in this area of knowledge and within this academic space. The searches were performed in virtual databases: Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the CAPES dissertation and theses database. It was concluded that there is a lack of scientific investigations on the issue of plagiarism in the areas of human sciences, thus requiring a different look from researchers on this theme that is necessary for our academic environment.

Keywords: Plagiarism. Integrative Review. Dissertation. Theses.

Introdução

O plágio constitui-se em transgressão dos direitos autorais e punições judiciais conforme a Lei 9.610/98 (BRASIL, 1998). Nesse caso, se constitui como amparo legal mediante providências regimentais nas instituições de ensino superior. Abordar a temática plágio não é algo comum nas pesquisas dos autores brasileiros, uma vez que diversos questionamentos aparecem, tais como os conceitos de autoria e a problemática dos direitos de propriedade intelectual. Neste sentido, discussões acerca do plágio nem sempre estão presentes na rotina pedagógica durante os cursos de graduação e pós-graduação, principalmente no que diz respeito às pesquisas de Mestrado e Doutorado, quando os discentes precisam criar suas dissertações e teses. Neste sentido, Silveira (2018) relata que não se torna viável uma possível discussão sobre este tema sem tratar de outras temáticas que permeiam este assunto, tais como: autor e autoria, ética e integridade na pesquisa, o professor como participante ativo na formação de alunos, bem como o papel da universidade nesses processos.

Durante a elaboração das produções intelectuais, a questão do plágio é uma temática que gera diversas discussões no meio acadêmico, sendo um dos requisitos com maior dificuldade para docentes e discentes, conforme as exigências de cada instituição que regulamentam as pesquisas científicas. Mediante as rotinas acadêmicas que precisam ser cumpridas, são reforçadas as exigências de produções intelectuais, bem como são continuamente monitoradas e auferida a sua devida autenticidade e o caráter fidedigno nos trabalhos acadêmicos.

Cabe ressaltar, que os discursos no meio acadêmico destacam a questão do “fazer” a produção intelectual, porém as técnicas que viabilizam esse arranjo podem ser acessadas com extrema facilidade no meio tecnológico. No entanto, há dificuldades da ordem do saber, e os produtos nem sempre são concluídos a contento. Neste sentido, é necessário apresentar às dificuldades, reduzindo a um vaivém de configurações bem articuladas e legitimamente aceitas.

Plágio

A partir de quando e por que razões passou-se da necessidade da imitação a infâmia do plágio? [...] Quando é que a língua, ordem transcendente à subjetividade, começou a ser objeto de reivindicação de propriedade? [...] (SCHNEIDER, 1990, p.42).

Poderíamos dizer que quem realiza o plágio não estaria fazendo uma nova criação? A resposta seria, não necessariamente, pois esse é um episódio que causa diversas discussões, pois essa seria mais uma possível resposta de forma serena e automática, uma vez que de fato, possa vir a fazer jus a uma maior reflexão para um debate mais apropriado. Conforme Simões (2012), o plágio é um termo que chega ao português pelo latim *plagium*, mas também tem origem do grego *plagios*, que significa o desencaminho de escravos por meios enviesados.

Na própria Constituição Federal brasileira, de 1988, já é possível encontrar em seu texto o amparo contra a cópia não permitida, pois nela se estabelece a garantia do direito de propriedade intelectual. Na nossa referida Constituição cidadã, consta que “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar”.¹

A obra de Schneider (1990) *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*, proporciona uma ampla discussão sobre a temática plágio, oferecendo análises mediante diversos ângulos, especialmente no que se refere a psicanálise. Ainda, de acordo com o autor supracitado, “no sentido moral, o plágio designa um comportamento refletido que visa ao emprego dos esforços alheios e à apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho” (SCHNEIDER, 1990, p.47). Neste sentido, para esse autor, quem realiza o plágio precisaria saber e ter plena consciência que sua atitude, além de ser errada é também desonesta.

A representação moral do plágio é histórica e socialmente condicionada. O plágio tem uma história. Mas essa história é complexa e contraditória: como tudo o

¹ Conforme a nossa constituição de 1988 em seu artigo 5º, inciso XXVII.

que concerne à concepção, ela não tem mais desenlaces do que começos. [...] O combate que travam o escritor e o plagiário no homem de letras, e que se manifesta brutalmente na consciência infeliz do autor moderno, já atormentava os Antigos (SCHNEIDER, 1990, p.49).

Conforme Judensnaider (2011a), o plágio é considerado como uma cópia de textos que não é da autoria do plagiador, uma vez que não foi realizada a referência. A cópia sem a sua devida citação, costuma ser interpretada como uma espécie de roubo/furto de informações e análises, visto que não foi ofertado o devido crédito ao trabalho desenvolvido pelo autor da obra, sendo caracterizado como uma apropriação da produção intelectual de outrem.

Segundo Lima (2013) é imprescindível realizar a distinção de forma clara e objetiva sobre as terminologias que abordam o plágio. O termo plágio engloba a prática e o desfrute de cópia de trabalho de outros autores, já a cópia não necessariamente diz respeito ao plágio. Este somente se refere à cópia, uma vez que não obedece à atribuição da respectiva fonte e do autor. Nesse sentido, o conceito de plágio implicaria em cópia, mas a cópia não precisa se configurar como plágio, pois pode vir adequadamente acompanhada de sua devida referência. Como podemos perceber, definir o termo plágio não é uma tarefa segura e pacífica, embora em muitas pesquisas acadêmicas, e até mesmo na legislação, a complexidade do termo nem sempre tem sido objeto de discussão entre pesquisadores e docentes.

De acordo com Bazerman (2010), a centralidade da questão sobre o plágio surge da tensão entre a reivindicação da propriedade intelectual e a produção cultural comum e coletiva. Devido à evidente expansão do uso da Internet, essa tensão teria intensificado a crise de importância do tema da cópia livre sem referência. O obstáculo seria devido à ambiguidade do papel desempenhado pelo crescimento da internet, que ora contribui para a aprendizagem escolar, por meio da evolução e aumento acesso à informação, ora facilita práticas fraudulentas nos trabalhos escolares e acadêmicos.

Nas reflexões de Schneider (1990) há um alerta sobre a questão de ponderarmos que as produções que o ser humano consegue como plágio, seriam um eufemismo. Segundo este mesmo autor, não existe, de fato originalidade e respeito entre sujeitos livres para trocar os produtos de seu intelecto, porém a citação poderia ser o recurso apresentado como

uma espécie de solução, “a transição da língua de empréstimo para a língua própria, a ideia recebida e o pensamento novo.” (SCHNEIDER, 1990, p.38).

Plágio na academia

O plágio não é entendido como um problema isolado do aluno, mas como uma realidade que diz respeito à instituição em sua totalidade e requer propostas de enfrentamento que tenham essa característica de globalidade, que envolvam os alunos, professores, orientadores e gestores (KROKOSZ, 2011 p.752).

As exposições proporcionadas neste estudo têm a intenção de demonstrar reflexões e elucidações do plágio, sendo considerado um fenômeno antigo e que vem se despontando na sociedade em diferentes áreas e circunstâncias, mas que adquire contornos específicos no meio acadêmico. O autor citado na epígrafe aponta estudos que comprovam que a internet vem contribuindo para a disseminação do plágio e também conseguem demonstrar abordagens sobre a questão da incapacidade autoral:

Acredita-se ser relevante pensar-se em projetos/ações que estimulem o exercício da construção da autoria/autonomia na universidade. Torna-se vital a reflexão sobre a prática do plágio entre os graduandos, professores em formação, visto ser esse um problema que tem tomado proporções críticas, pois roubar de si mesmo a possibilidade de um outro pensar, da inventividade, é um preço muito caro que o sujeito tem a pagar (SILVA, 2008, p. 4).

Então, cabe destacar que os debates em torno da problemática do plágio no âmbito acadêmico diz respeito mais aos princípios éticos envolvidos, do que os aspectos jurídicos (cumprimento das leis). Desta forma, argumenta-se que uma pesquisa acadêmica cedida por terceiros é apresentada como sendo do próprio constituidor do plágio, é compreendida como uma fraude ou um ato de má-fé, que ocorre por quem recebe o trabalho. Sendo assim, acredita que o responsável autoral é o acadêmico que entrega a obra intelectual como própria, caracterizando materialmente

suas aptidões e competências em relação ao conhecimento adquirido, mas que legitimamente não lhe pertence e muito menos o identifica.

A utilização indevida de escritos alheios reflete no contexto acadêmico, mediante apropriação de conhecimento materializado por outro, que pensa e registra. Da mesma forma que solicitam pleitear punições, as práticas infratoras apontam incapacidade na construção da própria produção. Neste cenário de complexidade e enfrentamentos, coexistem tanto infrações contra a autoria quanto ausências de naturalização na produção de ideias.

Nessa perspectiva, cada vez que a universidade ignora a necessidade de desenvolver projetos que idealizem práticas de leitura/escrita, com vistas à constituição da autonomia do discente para responder pelo que diz e escreve, faz com que estes estudantes se tornem à negatividade da consciência do outro, à negação da autoria, a identidade do outro e principalmente ao silenciamento como autor.

Método através da revisão integrativa

Mediante o presente estudo objetivamos analisar a produção científica brasileira sobre o plágio em dissertações e teses na área de ciências humanas, através de uma revisão integrativa da literatura, reunindo e sintetizando resultados de pesquisas sobre a temática abordada em questão, com intuito de desvelar a sua emergência e/ou consolidação como objeto de investigação nessa área do conhecimento e no interior desse espaço acadêmico.

A opção pelo método de revisão levou em consideração as colocações de Mendes *et al.* (2008), que apontam que a Revisão Integrativa de Literatura visa coletar e sintetizar resultados de pesquisas sobre uma determinada temática de forma sistemática e ordenada, colaborando assim para o aprofundamento das informações sobre a referida investigação, permitindo que os resultados venham a obter novos conhecimentos.

Nesta seara, a coleta dos dados foi registrada em planilhas por meio de instrumento elaborado pelo autor, durante os meses de setembro

e outubro de 2021, por meio de busca online bibliográfica de publicações brasileiras na última década, entre 2010 a 2020.

No início da pesquisa a intenção era realizar a seleção de dissertações e teses em diversas áreas, porém devido ao cumprimento da exigência de limitação de páginas, optamos em trabalhar somente com a área das ciências humanas, por ainda ser um estudo carente de publicações e principalmente para trazer à tona e abrir discussões sobre o plágio nos estudos acadêmicos. Para seleção das dissertações e teses sobre a temática, utilizou-se nas buscas as seguintes palavras-chave: “plágio” e “autoria”. As buscas foram executadas nas bases de dados virtuais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dissertações e teses da CAPES.

Os critérios de inclusão utilizados para a seleção da amostra foram: (1) teses e dissertações realizadas no Brasil; (2) teses e dissertações na área de ciências humanas. Os critérios de exclusão foram (1) publicações repetidas; (2) estudos não disponíveis na íntegra e (3) publicações que não apresentasse relação direta com a temática.

Na etapa de leitura na íntegra, excluimos os estudos que embora contemplassem no título ou resumo os descritores, não se aproximavam do tema do presente estudo, ou seja, dissertações e teses que não se enquadravam nos critérios de inclusão estabelecidos. Ao final foram selecionados sete publicações, sendo seis dissertações e somente uma tese que se referem de forma fidedigna a temática sobre o plágio. Ressalta-se que foi adotado o método descritivo para a devida análise das publicações. Frente ao exposto, o presente estudo objetiva identificar a produção científica atual sobre o assunto, permitindo uma melhor compreensão sobre o plágio e seus desdobramentos na área das ciências humanas.

Resultados e discussão

A temática deste estudo vem sendo alvo de muitas críticas tanto na academia, como também no meio midiático, estimulando reflexões através da visão do pesquisador, perpassando durante o processo de elaboração de sua produção intelectual entre os discentes, para que assim, seja impedido o plágio em seus estudos. A existência de disciplinas curriculares voltadas à

elaboração de produções acadêmicas no início dos cursos, poderia ser uma das alternativas e possíveis garantias de que o conhecimento sobre construção e infração que cercam a questão do plágio seja do conhecimento dos jovens pesquisadores. Torna-se necessário e relevante realizar discussões e trazer subsídios na intenção de proporcionar diversos tipos de ponderações que venha a possibilitar discussões que auxiliem na prevenção e combate ao plágio na academia. Frente a essa realidade, não é espantoso ter vários casos de plágio na educação superior e que vem sendo explorados em noticiários e divulgados como infração a ser combatida por toda a sociedade.

Segundo Ferreira (2002), a compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados obtidos. Classificação esta que admita sugestão das possibilidades de conexão de diferentes aspectos, aparentemente independentes; a assimilação de duplicações ou contrassensos; e, a determinação de lacunas e obliquidades.

O presente estudo, enquanto subsídios científicos servirá para corroborar, prevenir e expandir as discussões acerca das problemáticas decorrentes do plágio. Assim, a realização deste estudo se torna de grande relevância, uma vez que os resultados obtidos podem gerar benefícios para o meio acadêmico e valorização dos autores que realizam suas próprias produções científicas.

Pensando em uma melhor maneira de entendimento e organização dos efeitos, optou-se pela organização dos principais resultados em forma de quadros, sendo os resultados obtidos analisados e discutidos. Após essa etapa, foram construídas as categorias, e dentro das categorias elaboradas, foi realizada a análise e discussão das publicações selecionadas.

**Quadro 1. Artigos publicados indexados nas bases de dados, a saber:
procedência, títulos, autores e ano de publicação, Belo Horizonte, MG,
2021**

PROCEDÊNCIA	TÍTULOS	AUTORES	ANO
1) Mestrado	A percepção docente sobre as consequências do plágio para os processos de ensino e aprendizagem na universidade.	FARINA, Cassiamara	2020
2) Mestrado	Escrita, plágio e autoria em produções acadêmicas	COSTA, Ana Luiza Santos da.	2018
3) Mestrado	Plágio na academia: reflexões sobre a integridade na pesquisa e a ética na formação docente e discente	SILVEIRA, Zélia Pires da.	2018
4) Mestrado	A abordagem do plágio nos livros didáticos do ensino fundamental e na visão de autores	CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira	2017
5) Tese	Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno	KROKOSZCZ, Marcelo.	2014
6) Mestrado	Autoria e Plágio: representações sociais na Educação Superior	FREITAS, Talita Cristiane Sutter	2013
7) Mestrado	Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio	DIAS, Wagner Teixeira	2013

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A apresentação do quadro 1, revela que as primeiras publicações na década pesquisada se deram no ano de 2013, mediante os trabalhos dos autores Dias (2013) e Freitas (2013), ambos apresentando dissertações, visando e objetivando discussões sobre autoria e plágio e também se

referindo à educação superior. Nesse sentido, podemos inferir que a grande maioria, precisamente 6 (seis) produções são referentes à educação superior, ou seja produções na academia, e uma produção se refere à educação básica, sendo a produção de Castro (2017) tratando da questão do plágio nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Sendo assim, a referida pesquisa sobre a temática apresentada em dissertações e teses, exibe-se como um apropriado indicador para uma melhor compreensão do método de constituição e desenvolvimento de um campo de conhecimento.

No entanto, durante a última década, a referida pesquisa demonstra que as produções publicadas com esta temática são escassas, uma vez que a abordagem do plágio na área de ciências humanas é considerada de grande relevância para o meio acadêmico. Pode-se verificar que, de acordo com o ano das publicações, foi observado que nos anos de 2013, 2014 e 2018, tiveram duas publicações em cada ano, sendo que todas são dissertações, com exceção de uma tese publicada em 2014.

No que se refere aos autores, podemos destacar Krokosz (2014), que além de defender seu doutoramento, sendo a única tese na década sobre o tema plágio, o autor realiza uma avaliação sobre os conceitos de autoria e plágio nas produções acadêmicas em um contexto pós-moderno. A autora Farina (2020) também merece destaque pela sua defesa de Mestrado, por ser a última publicação da década referente à percepção docente sobre as consequências do plágio para os processos de ensino e aprendizagem na universidade, sendo considerada uma abordagem importantíssima para o combate desta temática no meio acadêmico.

Quadro 2. Publicações, programas e área de origem das publicações, Belo Horizonte, MG, 2021

PUBLICAÇÕES	PROGRAMAS	ÁREAS
1) UFG – Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-graduação em Educação	Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.
2) UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Programa de Pós-graduação em Educação	Fundamentos e Práticas Educacionais
3) UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-graduação em Educação – Didática e Docência	Educação Tecnológica e Sociedade

4) UNB- Universidade de Brasília	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação, Tecnologias e Comunicação
5) USP – Universidade de São Paulo	Programa de Pós-graduação em Educação	Ensino de Ciência e Matemática
6) FURB- Universidade Regional de Blumenau	Centro de Ciências da Educação	Educação
7) PUCRJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Em relação ao quadro 2, no que se refere aos estados de publicação, merece destaque Minas Gerais, como duas publicações, ambas com publicações de suas dissertações, sendo uma pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Programa de Pós-graduação em Educação – Didática e Docência, sendo na área de Educação Tecnológica e Sociedade; e a outra publicação foi na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no Programa de Pós-graduação em Educação Fundamentos e Práticas Educacionais.

No que se refere às áreas de atuação, todas os programas estão voltados para área de educação em diversificadas linhas de pesquisa. Podemos destacar a área de educação de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de São Paulo, sendo a única tese divulgada nesta década pesquisada. Cabe destacar, ainda, sobre a linha de pesquisa “educação tecnológica” que a aparecem nos estudos de Silveira (2018) e Castro (2017).

Quadro 3. Objetivos dos artigos publicados e instrumentos utilizados Belo Horizonte, MG, 2021

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1) Compreender a percepção dos docentes do curso de Direito de duas Instituições de Ensino Superior (IES) acerca da incidência de plágio em trabalhos acadêmicos, bem como suas opiniões sobre as consequências desta atitude para o processo de ensino e aprendizagem e futura atuação profissional.	Foi realizada pesquisa descritiva, por meio de investigação bibliográfica e de campo, que contou com aplicação de questionários. A análise foi por meio da análise de conteúdo.
2) Analisar aspectos da escrita que os graduandos em Letras de distintas universidades, situadas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, mobilizam para construir suas produções acadêmicas.	Baseada em uma análise documental, tomando por base os sites dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
3) Avaliar a forma como os cursos de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) têm enfrentado a questão do plágio no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos e quais as diretrizes institucionais dos órgãos de deliberação superior, referentes à prevenção e combate ao plágio, aos direitos autorais e à ética e integridade na pesquisa no âmbito da Universidade, considerando o seu papel institucional na formação dos alunos.	Pesquisa indiciária que trata acerca da complexidade do ato de escrever e ser detentor de suas palavras em um contexto de relação texto/discurso que exige criticidade.
4) Analisar criticamente a abordagem que os livros didáticos de Português, Geografia, Ciências e Matemática do 6º ao 9º ano do ensino fundamental fazem de temas relacionados ao plágio como orientação na produção textual dos estudantes.	Pesquisa de natureza exploratória, dentre as técnicas, e a entrevista semiestruturada como coleta de dados. A investigação fica por meio da análise de conteúdo.

5) Discutir as relações existentes entre autoria e plágio e suas implicações no âmbito da produção textual científica.	Pesquisa teórica que discute as relações existentes entre autoria e plágio e suas implicações no âmbito da produção textual científica.
6) A investigação ocupa-se em compreender representações sociais de autoria e plágio a partir de práticas recorrentes de produção intelectual entre docentes e discentes na educação superior.	Pesquisa baseada na Teoria das Representações Sociais (TRS). O instrumento utilizado para a coleta de dados foram questionários com entrevistas abertas, sendo que a análise será por meio da Análise de conteúdo.
7) Buscou aferir como professores universitários e licenciandos compreendem e se relacionam com questões que tangem o universo fronteiro da autoria e do plágio nos trabalhos acadêmicos de pesquisa.	Entrevista semiestruturada. A análise foi realizada com o auxílio do <i>software</i> Atlas. Ti, que permitiu uma análise decupada e pormenorizada das entrevistas.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Em relação aos objetivos propostos nas pesquisas citadas, percebemos discussões importantes e necessárias sobre autoria e plágio, sendo uma temática abordada em três produções, visto que na tese de Krokosz (2014) o autor apresenta uma pesquisa teórica que discute as relações existentes entre autoria e plágio e suas implicações no âmbito da produção textual científica. Na dissertação de Freitas (2013), a autora ocupa-se em compreender representações sociais de autoria e plágio a partir de práticas recorrentes de produção intelectual entre docentes e discentes na educação superior. Já o estudo de Dias (2013), busca aferir como docentes e discentes compreendem e se relacionam com questões que tangem o universo fronteiro da autoria e do plágio nos trabalhos acadêmicos de pesquisa.

No que se refere aos procedimentos metodológicos e instrumentos para a coleta de dados nas pesquisas, podemos destacar que todos foram realizadas por uma abordagem qualitativa, porém em relação aos instrumentos de coleta de dados, podemos referenciar a entrevista semiestruturada nos estudos de Dias (2013) e Castro (2017). Já Freitas

(2013) optou em realizar entrevistas abertas. Já em relação as análises da coleta de dados, a análise de conteúdo se sobressai, sendo abordada em três produções, Farina (2020), Castro (2017) e Freitas (2013).

Quadro 4. Considerações finais, Belo Horizonte, MG, 2021

RESULTADOS
1) Verificou-se que são desenvolvidas ações para prevenir, coibir e/ou punir a prática. Identificou-se, também, que para a maior parte dos docentes pesquisados o plágio é muito mais um problema ético do que fruto de desinformação dos alunos. Este entendimento está em discordância com o referencial teórico, que apresenta o contexto social como forte motivador do plágio.
2) Como resultados foram apresentados dados expressivos, uma vez que o plágio tem sido uma forma de escrita e vem ganhando mais espaço na universidade. A autora ainda ressalta que a autoria deve ocorrer nesse ambiente acadêmico, uma vez que é o espaço para desenvolver a construção do ser autor e detentor posicionamentos críticos.
3) A autora conclui que a UFMG não possui políticas institucionais de enfrentamento e combate ao plágio, demonstrando a necessidade de promover ações para diagnosticar o plágio e tomar medidas educativas, preventivas e corretivas, de acordo com o caso.
4) Constatamos que o plágio não figurou como elemento necessário no livro didático e a autora infere que os autores não se ocupam da temática também por não ser exigência do PNLD.
5) As concepções de plágio e autoria científica na atualidade correspondem às formas desatualizadas de entender dois fenômenos correlacionados que não podem ser mais interpretados com as categorias que precedem a revolução digital.
6) Com o estudo realizado foi possível compreender motivos da ausência de autoria nas produções acadêmicas. A autoria, que não é recorrente nos trabalhos elaborados pelos acadêmicos, se desenvolve articulada por um conjunto de recortes de produção intelectual materializados nas obras por eles consultadas.
7) O autor conclui que nem todo plágio cometido por licenciandos se faz como forma de trapaça. Há desconhecimento e dúvida do que venha a configurar plágio, de modo que as construções autorais sejam prejudicadas.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Em relação aos resultados obtidos nas pesquisas, podemos inferir que são trabalhos que realmente consideramos de suma importância para o combate e prevenção do plágio na academia. No trabalho de Farina (2020), constatou-se que a maioria dos docentes se depararam com textos de alunos que cometeram plágio, sendo considerado prejudiciais à aprendizagem, prejudicando tanto a produção intelectual dos estudantes quanto seu futuro desempenho profissional. Quando o plágio é apresentado na pesquisa científica, ele ocupa o espaço de uma nova perspectiva, de uma visão diferenciada, de informações que podem surgir e revelar novos caminhos.

No trabalho de Costa (2018), verificou-se que a prática do plágio impede a produção de conhecimento e dificulta o desenvolvimento da voz do discente. A autora também observou que as produções acadêmicas apresentam continuamente exemplares não referenciais, utilizando de truques para usar o plágio, em alguns casos até cópias completas. A autora conclui sua dissertação apontando que a escrita passou por mudanças consideráveis na contemporaneidade, uma vez que “os sujeitos envolvidos pelo uso da tecnologia e facilidade com que o discurso do outro é posto apresentam a dificuldade de se tornarem autores de suas palavras” (COSTA, 2018, p. 93).

No estudo de Silveira (2018), os resultados das pesquisas demonstraram que, apesar da grande importância, essa temática não têm sido objeto de discussões na universidade, mas apenas em momentos específicos e pontuais. A autora ainda relata que para se combater o plágio no meio acadêmico deve ser pensado de forma institucional para o enfrentamento dessas questões, com a implicação das instituições, professores e alunos, ou seja, de todas as partes interessadas, a fim de criar um conjunto diretrizes que indiquem medidas preventivas e educacionais para minimizar essa problemática. Em face dos resultados da pesquisa, a autora revela “a falta de sistematicidade de ações institucionais para lidar com o problema do plágio no meio acadêmico, é necessário e primordial pensar na formação dos alunos e estabelecer ações pedagógicas (SILVEIRA, 2018, p.121).

Na pesquisa de Castro (2017), por meio dos resultados encontrados, tanto em livros didáticos quanto em entrevistas com autores, a autora defende a ideia de que a pesquisa na internet não pode se desprender da questão ética e que livros didáticos, autores, professores e gestores devem trabalhar juntos na dimensão ético-pedagógica, que precede a punição e

pode de forma potencial evitar a questão do plágio. A autora relata que “os autores não dão relevância ao plágio enquanto diretriz na organização do conteúdo dos livros didáticos e que delegam a tarefa aos professores em sala de aula” (CASTRO, 2017, p.109).

No que se refere o estudo de Krokosz (2014), o conceito de plágio não tem apenas uma especificidade em termos do meio acadêmico comparado ao jurídico, mas também manifesta uma compreensão desatualizada de um fenômeno que não pode mais ser interpretado com as categorias que antecedem o surgimento de novas Tecnologias de Informações e Comunicações (TICs). Com isso, o referido autor realiza uma abordagem em forma de subsídios para um debate sobre o tema e para a caracterização da problemática relacionada ao processo de autoria científica. O autor supracitado ainda menciona que,

os estudos futuros em relação à autoria e ao plágio nos processos de produção textual científica deveriam explorar e aprofundar as reflexões e o debate sobre as correlações entre esses dois assuntos visando contribuir para o desenvolvimento de uma conceituação atualizada sobre estes aspectos essenciais na produção científica (KROKOSZ, 2014, p. 9).

Na dissertação de Freitas (2013), foi possível levar em consideração que as universidades precisam ampliar seus ambientes de discussão e preparação dos docentes e discentes, com vistas à construção da autoria, o que geralmente não ocorre, transferindo por parte dos acadêmicos do processo de reflexão e construção de suas próprias ideias. A referida autora ainda relata que “é necessário ampliar o leque de estratégias para superar as dificuldades e assegurar autonomia para os conhecimentos ali construídos. E esse é um movimento que não se constrói sem dar às referências socialmente circulantes a devida atenção” (FREITAS, 2013, p. 77).

Já na pesquisa de Dias (2013) foram apresentadas ponderações que tendem a minimizar os efeitos do plágio e possibilitar posições autoras autônomas, responsáveis e éticas, sendo proposto pela autora uma boa condução com domínio eficiente na pesquisa e orientações por parte dos docentes sobre a forma e o conteúdo da pesquisa. Assim, a autora finaliza sua dissertação trazendo reflexões que tendem a acreditar que “estudiosos da área de educação, pesquisadores, professores universitários, devemos

nos atentar para o fato de que temos nossa parcela de responsabilidade neste processo da formação e constituição autoral” (DIAS, 2013, p. 144).

Considerações finais

[...] o plagiador cala a voz do outro que ele retoma [...], toma o lugar do outro indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identificação - nega a identidade ao outro, e, em consequências, trapaceia com a própria (ORLANDI, 2004, p. 72).

Diante da pesquisa abordada e com o objetivo de realizar uma revisão integrativa a respeito do plágio, pode-se afirmar que entre os autores das pesquisas é considerada de forma unânime dentre as produções pesquisadas que os resultados apontam que se torna necessário e imprescindível a realização de novas pesquisas que visem complementar e dar continuidade com esta abordagem, devido à falta de material científico e para que seja aprimorado os conhecimentos. Vale ressaltar que a maioria das produções que foram selecionadas, mencionam sobre intervenções e que se busquem desenvolver estratégias de enfrentamento sobre o plágio na área educacional.

No que diz respeito às publicações realizadas por ano, percebe-se uma certa irregularidade e considerada insuficiência, demonstrando a necessidade de maior alcance de pesquisadores e grupos voltados a uma maior dedicação sobre o plágio. Sendo assim, ter acesso ao que já foi construído é, portanto, um grande desafio, uma vez que se percebe a necessidade de preencher lacunas na solidificação de conhecimentos cada vez mais atuais e presentes na realidade deste campo de atividade.

Pelas inúmeras oportunidades que surgem com as novas formas de divulgação de informações, torna-se um desafio para o docente convencer os seus alunos a não cometer plágio em seus trabalhos. É um procedimento de amadurecimento em relação ao conhecimento, uma vez que o aluno não foi preparado na sua trajetória escolar da educação básica e muito menos do ensino superior. O combate ao plágio nas produções acadêmicas parece

tão fundamental quanto a qualificação e naturalidade do exercício de constituição da autoria. É impossível negar que é preciso tratar, discutir e prevenir o plágio entre os pesquisadores, sendo necessário mais pesquisas sobre o tema em questão

Espera-se que este estudo possa vir a auxiliar a desenvolver novas estratégias de combate do plágio, pensando em trabalhos futuros, principalmente no que se refere a área de ciências humanas, por considerá-las extremamente relevantes para o meio acadêmico. Nesta seara, “permitir que vozes se calem, camuflem-se ou se diluam por intermédio do plágio é ser conivente com uma educação debilitada e com uma ciência fadada ao fracasso” (DIAS, 2013, p. 144)

Na esteira da finalização deste estudo, acreditamos ser de suma importância mencionar que a credibilidade do próprio trabalho científico fica afetada quando o plágio é praticado por pesquisadores. Assim, uma das possibilidades para o combate, portanto, seria apresentar discussões que contribuam para o combate ao plágio em pesquisas por meio de abordagens de conscientização.

Referências

BAZERMAN, C. **Paying the Rent**: languaging particularity and novelty. RBLA, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.459-469, 2010. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/bazerman.pdf> . Acesso em: 4 out. de 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília [online], 20 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm .Acesso em: 4 out. de 2021.

CASTRO, Rodrigues, Sirlene. **A abordagem do plágio nos livros didáticos do ensino fundamental e na visão de autores**. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília - UnB, Brasília – DF, 2017.

COSTA, Ana Luiza Santos da. **Escrita, plágio e autoria em produções acadêmicas. Mestrado em Educação.** Mestrado em Educação- Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Uberaba-MG, 2018.

DIAS, Wagner Teixeira. **Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio.** Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, 2013.

FARINA, Cassiamara. **A percepção docente sobre as consequências do plágio para os processos de ensino e aprendizagem na universidade.** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás – UFG. Jataí-GO, 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, 79, 257-272. 2002.

FREITAS, Talita Cristiane Sutter. **Autoria e plágio: representações sociais na educação superior.** Mestrado em educação. Universidade Regional de Blumenau – FURG. Blumenau – SC, 2013.

JUDENSNAIDER, I. O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 11, n. 125, p. 133–138, abr. 2011a.

KROKOSZ, Marcelo. **Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno.** Doutorado em educação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo – SP, 2014.

LIMA, Mariana Batista De. **Ctrl+c/Ctrl+v: plágio ou estratégia? – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos.** Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2013.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, 2008.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SILVA, Obdália S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

SILVEIRA, Zélia Pires da. **Plágio na academia: reflexões sobre a integridade na pesquisa e a ética na formação docente e discente**. Mestrado em Educação e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG, 2018.

SIMÕES, Alexandre Gazetta. **O crime de plágio e suas variações no ambiente acadêmico**. Âmbito Jurídico. Rio Grande do Sul, XV, n.96, Jan 2012. Disponível em:http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11057. Acesso em: out. de 2021.

A prática discursiva da escrita: entre a memória e o esquecimento

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant'Ana*

Resumo

Este ensaio versa sobre a prática discursiva da escrita. Aqui, é retomado um artigo preliminar nunca publicado produzido anteriormente. A proposta inicial para esse artigo era discutir o fenômeno da intertextualidade. A partir desse ponto inicial, debruçei-me sobre os diálogos que poderiam ser estabelecidos entre ideias advindas do Círculo de Bakhtin sobre o discurso de outrem e o conceito de intertextualidade assentado no quadro da Linguística Textual. Para ilustrar o fenômeno e a discussão, eu tomei os poemas “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes. Neste presente ensaio, alargo essa discussão à luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Francesa de memória, esquecimento, deriva, identificação, desidentificação, formação discursiva, ordem do discurso, além de propor, também, uma reflexão da minha própria prática de reabrir o artigo para tecer novos fios discursivos.

Palavras-chave: Escrita. Prática discursiva. Análise do Discurso Francesa.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Professora de Produção de Textos na Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3362-0279>.

The discursive practice of writing: between memory and forgetting

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant'Ana

Abstract

This essay discusses the discursive practice of writing. Here, it resumes a preliminary article, never published, produced for a course in the Language Degree Course. The initial proposal for this article was to discuss the phenomenon of intertextuality. From this starting point, I looked into the dialogues that could be established between ideas coming from Bakhtin's Circle about the discourse of others and the concept of intertextuality based on the framework of Textual Linguistics. To illustrate the phenomenon and the discussion, I took the poems "Canção do Exílio", by Gonçalves Dias, and "Canção do Exílio", by Murilo Mendes. In this present essay, I extend this discussion in light of French Discourse Analysis theoretical assumptions of memory, forgetting, drift, identification, unidentification, discursive formation, order of discourse and I also propose a reflection of my own practice of reopening the article to weave new discursive threads.

Keywords: Writing. Discursive practice. French Discourse Analysis.

Iniciando a trilha

Abro este texto com estes certos dizeres de Orlandi (2001):

[...] um mesmo texto volta sempre, fazendo seu retorno em várias retomadas por um sujeito autor que trabalha diferentes formulações (versões) em uma história inacabada de diferentes textualizações possíveis (ORLANDI, 2001, p. 96).

De antemão, já justifico que abrir o texto com uma citação não foi uma escolha arbitrária, visto que ela traduz a trilha que eu me propus a percorrer. Apesar de iniciar um movimento de justificativa, não vou me alongar nisso neste momento, pois acredito (e espero!) que essa escolha fique mais clara à medida em que as discussões que serão postas à cena forem ganhando corpo.

O primeiro passo necessário para percorrer essa trilha é fazer uma viagem, nem tão distante assim, ao ano de 2015. Eu estava, exatamente, no terceiro período da graduação do curso de Letras da PUC-MG e fui solicitada, em uma das disciplinas,¹ a escrever um artigo científico que contemplasse o fenômeno da intertextualidade.

No artigo que eu iniciei a escrita (retomarei esse ponto mais adiante), debrucei-me sobre os diálogos que poderiam ser estabelecidos entre a discussão de Volóchinov (2017) sobre o discurso de outrem² e o conceito de intertextualidade trazido por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), até porque, esses eram textos tomados para estudo na disciplina em questão. Para ilustrar o fenômeno e a discussão, eu tomei os poemas “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes.

Primeira parada: uma viagem ao ano de 2015

A primeira parada dessa trilha consiste em explicar o porquê dessa viagem no tempo e, agora, eu apresento uma reposta, buscando, também, aprofundar na justificativa para abertura deste texto que ensaiei fazer logo no início. Para isso, trarei alguns dizeres e reflexões de extrema relevância para os estudos da Análise do Discurso desenvolvidos por Indursky (2016) (que mantém um diálogo estreito com Orlandi em sua bibliografia). Em

¹ Trata-se da disciplina “Estudos Linguísticos: princípios e processos de textualização”

² Utilizarei a versão de “Marxismo e filosofia da linguagem” publicada em 2017, em que a nomenclatura “discurso de outrem” é substituída por “discurso alheio”.

um texto no qual a autora se dedica a refletir sobre a prática da escrita, ela esclarece ao leitor que pretende desfazer a ilusão de fechamento do texto que o ponto final cria, embora reconheça que essa ilusão seja necessária. Indursky afirma, também, que o que a move, na escrita desse texto é:

a possibilidade que o sujeito-autor tem de ocupar o lugar discursivo do outro, do leitor, retornando a seu próprio texto para sobre ele fazer uma leitura desestabilizadora de seu efeito de completude, seja para se autocorrigir, seja para trazer outros fios discursivos que, por diversos motivos, não puderam ser contemplados anteriormente e tramá-los àqueles que aí já se encontravam. (INDURSKY, 2016, p. 31)

Esse é um ponto essencial da trilha para continuarmos percorrendo-a. Partindo dos pressupostos de que o fechamento de um texto não passa de uma ilusão e de que há sempre a possibilidade do sujeito-autor retomar o seu próprio texto ao assumir o lugar discursivo do outro, o que pretendo, neste texto, é assumir essa posição sujeito-autor e retomar o artigo que escrevi em 2015, trazendo novos fios discursivos e tramá-los juntos aos que já se encontravam naquele artigo. Foi motivada por essa defesa de Indursky (2016) sobre efeito de completude de um texto, o que pressupõe a incompletude, que, mais acima, pontuei que era um artigo que eu havia iniciado a escrita, artigo esse que eu tinha a ilusão de ter fechado ao colocar o ponto final e que vem agora ser retomado neste texto, o qual está sendo, também, só iniciado.

Feitas todas essas considerações, acredito que podemos prosseguir o percurso da nossa trilha que, a partir de agora, ficará mais longa e densa, mas também, instigante. Para apontar meu caminho agora, parafraseio Indursky (2016): estou abrindo o meu artigo de 2015 e fazendo dele um rascunho, desestabilizando, assim, sua provisória estruturação e seus possíveis sentidos, reescrevendo-os para iniciar a construção de um novo texto, buscando, novamente, o efeito/ilusão da estabilização. É justamente essas ações que constituem o jogo entre memória e esquecimento na escrita, condição constituinte dessa prática.

Segunda parada: estabelecendo diálogos entre os conceitos de “discurso alheio” e interdiscursividade

Dando continuidade à nossa trilha, percorreremos, agora, o texto “Exposição do problema do ‘discurso alheio’”, de Volóchinov (2017), que, como dito anteriormente, foi um dos estudos³ tomados por mim na produção do artigo. O autor postula que “o discurso alheio é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017). Em outros termos, o discurso alheio pode ser entendido como a apropriação que se faz de um discurso, incorporando-o ao seu próprio discurso. Trata-se, na realidade, de uma relação ativa entre esses discursos. Entretanto, é importante ressaltar que essa apropriação às vezes se dá de forma inconsciente e não pode ser arbitrária, na medida em que somos seres históricos inseridos em um contexto sócio-político-econômico-cultural e esse contexto orienta tanto a produção, quanto a recepção desses discursos.

Naquela época, restringi-me a apresentar o conceito de discurso alheio sem fazer reflexão alguma sobre esse conceito. Aqui, vou me aventurar a tecer alguns comentários a respeito, incorporando a esse texto novos fios discursivos. Por que nos apropriamos do discurso alheio e o repetimos como se fossem nossos? Indursky (2001) defende que não se trata de uma simples repetição, pois repetimos parafraseado. A autora aponta que, na verdade, a repetição deve ser entendida como uma reformulação do sentido do já dito em algum momento da história e do sentido construído por nós no dito daquele momento da história. Segunda a autora, o motivo pelo qual repetimos tem uma dupla faceta: (i) repetimos para reiterar, consolidar a identidade do discurso em uma ordem discursiva⁴, esse movimento acontece quando nos identificamos com a formação discursiva⁵ na qual o discurso está inscrito e (ii) repetimos para desconstruir, desmontar, deslocar os sentidos, colocando-os à deriva, já esse movimento ocorre quando nos

3 Na época da escrita do artigo, em 2015, foi tomada a seguinte versão: BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV). O discurso de outrem. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990, p. 144-154

4 Neste texto, o conceito de ordem discursiva é tomado sob a perspectiva de Foucault. Para aprofundar nesse conceito, recorra a: FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso** (A). Edições Loyola, 1996.

5 Toma-se, aqui, o conceito de formação discursiva proposto por Foucault. Para aprofundar nesse conceito, recorra a: FOUCAULT, Michel. **As formações discursivas** In: **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

desidentificamos com a formação discursiva em que o discurso se insere. Percebemos, então, que há um trabalho discursivo do sujeito sobre/pela língua(gem) na negociação dos sentidos.

O conceito de discurso alheio discutido por Volóchinov (2017) e as ideias de Indursky (2016) nos apontam para outro conceito: o de interdiscursividade. Esse é um conceito caro aos estudos da linguagem, mais especificamente para a AD, e, por isso, entrará em nosso percurso a ser trilhado também. A interdiscursividade é compreendida como a relação dos discursos com outros discursos. Ela é a região de sentidos e de saberes em que há o encontro ou o confronto de vozes. A interdiscursividade é uma propriedade constitutiva da linguagem. Orlandi (2005) tem definido o interdiscurso como “a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo que é o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula” (ORLANDI, 2005, p. 59).

Terceira parada: conceituando a intertextualidade

Assim como a interdiscursividade é uma propriedade constitutiva da linguagem, a intertextualidade também o é em relação aos textos. Nessa parte deste texto, chegamos a outro ponto da trilha que me propus a percorrer. Primeiramente, o próximo passo será rumo ao conceito de intertextualidade proposto por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), visto que foi esse o caminho traçado por mim em 2015. Posteriormente, semelhante ao que fiz na discussão sobre o discurso alheio, incorporarei outros fios discursivos a esse texto, trazendo outras reflexões também importantes.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007), apoiadas em Genette, conceituam a intertextualidade como um diálogo entre textos. No entanto, as autoras ressaltam que esse diálogo ultrapassa uma unidade textual de análise, na medida em que pressupõe uma memória cultural para ser compreendido. Ainda, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007), o fenômeno da intertextualidade pode ser explícito ou implícito. No primeiro caso, há referência explícita da autoria do texto base no interior do intertexto, como, por exemplo, o discurso relatado, as citações, as referências. Já no segundo caso, ocorre a implicação da referência, ou seja, não há citação expressa da

fonte, como ocorre nas paródias, por exemplo, e o leitor deve resgatar essa referência em sua memória cultural para produzir sentidos. No entanto, faço uma ressalva no que diz respeito a essa memória cultural, pois acredito que extrapola a dimensão do cultural, na verdade, minha defesa é de que se trata de uma memória discursiva, na qual ao colocar em cena como o dito vai ser repetido, o sujeito retoma a história do dito e projeta o futuro.

Indursky (2001) faz um deslocamento do conceito de intertextualidade da literatura, onde se deu a origem do termo, para a AD e defende que esse fenômeno não só aponta para o efeito de origem, ao trabalhar com discurso fundador, mas também, aponta, igualmente, para outros textos inscritos na mesma matriz de sentido, ou seja, a retomada de um texto pressupõe não só a retomada de um texto, mas de vários outros textos e discursos inscritos em uma rede de significações fundamentalmente dialógica e heterogênea, pois assim o são os textos e os discursos.

Quarta parada: amarrando os conceitos

Chegamos no ponto da trilha que era a peça-chave do artigo de 2015: após discorrer sobre os conceitos de “Discurso Alheio” proposto por Volóchinov (2017), e de “Intertextualidade”, sob a perspectiva de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), foi feita uma compilação, em forma de tópicos, salientando as aproximações que podem ser feitas entre os dois conceitos. Apresento a seguir, essa compilação, reformulada.

- 1) Pelo próprio conceito, percebemos que tanto a apropriação do discurso alheio, quanto a intertextualidade são fenômenos constitutivamente dialógicos e heterogêneos;
- 2) Ambos os conceitos pressupõem que o contexto sócio-histórico-político-cultural-econômico do sujeito está diretamente relacionado à construção dos sentidos e, sendo assim, podemos perceber que os sentidos deslizam;
- 3) Os dois conceitos mantêm diálogo estrito com a exterioridade, que é a relação que se estabelece entre língua, sujeito e história e que

fez emergir perguntas da seguinte natureza: “Que sujeito é esse que fala?”, “De que lugar ele fala?”, “Que língua é essa que o sujeito fala?”.

4) Assim como na intertextualidade, a apropriação do discurso alheio pode se dar de forma implícita ou explícita. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo quando essa apropriação é implícita, é possível apreendê-la no fio do discurso.

Estabelecidos os diálogos que os dois conceitos estabelecem entre si, passaremos, agora, para a penúltima parada da trilha: a ilustração dos fenômenos a partir dos poemas “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes.

Quinta parada: à guisa de ilustração

Abaixo encontra-se um quadro em que os dois poemas estão colocados paralelamente e que permite uma comparação imediata entre eles:

Figura 1 - Poemas “Canção do exílio”

Canção do Exílio	Canção do Exílio
“Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores. Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar — sozinho, à noite — Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu’inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá.” Gonçalves Dias	Minha terra tem macieiras da Califórnia onde cantam gaturamos de Veneza. Os poetas da minha terra são pretos que vivem em torres de ametista, os sargentos do exército são monistas, cubistas, os filósofos são polacos vendendo a prestações. gente não pode dormir com os oradores e os pernlongos. Os sururus em família têm por testemunha a [Gioconda Eu morro sufocado em terra estrangeira. Nossas flores são mais bonitas nossas frutas mais gostosas mas custam cem mil réis a dúzia. Ai quem me dera chupar uma carambola de [verdade e ouvir um sabiá com certidão de idade! Murilo Mendes

Fonte: Brasil Escola, 2015. Acesso: 13 mai. 2015.

Antes de começar uma análise, de fato, do poema, decidi trazer à baila algumas informações sobre seu contexto de produção e circulação que eu não havia feito no artigo de 2015. Novamente, essa escolha não é arbitrária, visto que dialoga com a discussão desenvolvida ao longo deste texto de que o contexto sócio-histórico-político-cultural-econômico é uma peça fundamental para construção de sentidos e que um texto carrega em si marcas de sua exterioridade, que consiste justamente na relação entre língua, sujeito e história. O poema “Canção de Exílio”, de Gonçalves Dias, foi escrito em 1843 e publicado em 1846 no livro de poesias “Primeiros Cantos”. O período literário em que se inscreve o autor e suas obras é a primeira geração do Romantismo. Esse período ficou marcado pela busca de símbolos verdadeiramente nacionais que pudessem ser cantados em verso e prosa pelos jovens idealistas da época, que estavam motivados pela Proclamação da Independência do Brasil, um desses jovens era Gonçalves Dias. O discurso nacionalista surge, então, a partir das missões estrangeiras que vieram ao Brasil, na primeira metade do século XIX. Essas missões eram formadas por artistas e cientistas que coletavam espécimes e registravam através de desenhos e textos as características do país. Foram eles que apontaram os índios e a natureza exuberante como os símbolos mais representativos da identidade brasileira.

Feito esse movimento de contextualização, procederei à análise do primeiro poema. O eu lírico desse poema fala de um lugar de exílio. Esse contexto de enunciação pode ser verificado por meio dos dêiticos “aqui” e “lá”: “as aves que **aqui** gorjeiam, não gorjeiam como **lá**” (grifo meu), sendo que o “aqui” refere-se ao lugar de onde o sujeito lírico fala e o “lá” ao lugar para onde ele olha e deseja estar. Vale mencionar que o contexto de enunciação do poema coincide com o contexto do poeta, Gonçalves Dias cursava Direito na Universidade de Coimbra. O eu lírico, por meio de seu discurso ufanista, apresenta uma imagem idealizada do Brasil, na qual as qualidades do Brasil são insuperáveis. A priori, há apenas uma comparação do que se encontra aqui e do que se encontra lá: “as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá/ Minha terra tem primores que tais eu não encontro cá. Em seguida, o eu lírico ressalta a superioridade do Brasil em relação ao país de exílio, ou talvez, a todos os outros países: “Nosso céu tem mais estrelas/ Nossas várzeas têm mais flores/ Nossos bosques têm mais vida/ Nossas vidas mais amores”. É uma descrição de uma natureza exuberante,

incomparável e longe dela, que pode ser entendida como uma metonímia de sua pátria, o eu-lírico sente-se deslocado, ele não estabelece uma relação de pertença com o país em que se encontra e roga a Deus que não o deixe morrer sem que volte a sua terra natal: “Não permita Deus que eu morra/ Sem que eu volte para lá/ Sem que desfrute os primores/ Que não encontro por cá/ Sem qu’inda aviste as palmeiras/Onde canta o Sabiá”.

Já o segundo poema, escrito por Murilo Mendes em 1930, está inscrito na segunda geração do Modernismo brasileiro. Esse período foi marcado por grandes acontecimentos históricos. Em âmbito internacional, houve a eclosão da Segunda Guerra Mundial, quando Hitler invadiu a Polônia e o *crack* da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Este último acontecimento abalou a economia brasileira com a grande queda do preço do café no mercado internacional, o que desencadeou o rompimento entre as oligarquias cafeeiras paulistas e mineiras. São Paulo indicou Júlio Prestes para presidência e Minas Gerais reagiu apoiando o candidato da oposição, Getúlio Vargas. Júlio Prestes ganhou as eleições, mas não assumiu devido ao Golpe de Estado que colocou Vargas provisoriamente no poder. Era o fim da República Velha. Como se pode ver, o mundo inteiro enfrentava uma instabilidade social política e fez com que a literatura se repaginasse. Por volta de 1930, o Modernismo brasileiro atinge sua fase áurea, na qual os poetas afastaram-se um pouco do nacionalismo crítico e dedicaram-se a refletir sobre o mundo contemporâneo.

É justamente essa reflexão do mundo contemporâneo que está presente no poema de Murilo Mendes. O eu lírico faz uma crítica explícita e profunda à influência da cultura estrangeira na cultura brasileira. Isso fica claro na substituição que se tem dos elementos considerados símbolos nacionais, as palmeiras e o sabiá, são substituídos por elementos de outros países: “Minha terra tem macieiras da Califórnia/onde cantam os gaturamos de Veneza”. O sentimento nacionalista do eu lírico vem associado a um inconformismo em relação à fácil assimilação das outras culturas e ao fato de o Brasil ter os olhos voltados para o exterior, pois o que de melhor é produzido, aqui, é destinado ao mercado externo, então, se a população local quer ter acesso a esses produtos, ela paga caro por isso, o que indigna o eu lírico e fica claro nos versos: “Nossas frutas são mais bonitas/nossas frutas são mais gostosas/mas custam cem mil réis a dúzia”. Esse eu lírico sente-se exilado em sua própria terra e deseja retomar seu sentimento de

pertencimento ao seu país quando canta: “Aí quem me dera chupar uma carambola de verdade/ e ouvir um sabiá com certidão de idade!”.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) postulam que a “a paródia se elabora a partir da retomada de um texto, que é retrabalhado para obter diferentes formas e propósitos em relação ao texto fonte. As funções discursivas dessa reelaboração podem ser humorísticas, críticas, poética etc.” (KOCH, BENTES E CAVALCANTE 2007, p. 137). Nessa medida, pode-se afirmar que o poema de Murilo Mendes é uma paródia do poema de Gonçalves Dias que envolve, constitutivamente, movimentos intertextuais e interdiscursivos que podem ser apreendidos no fio discursivo tecido por Murilo Mendes, como, por exemplo, utilizar a mesma estrutura sintática do poema-fonte: no poema de Gonçalves Dias, temos “Minha terra tem palmeiras onde cantam os sabiás”, no de Murilo Mendes temos “Minha terra tem macieiras da Califórnia/onde cantam os gaturamos de Veneza”. Novamente, no de Gonçalves Dias temos ““Nosso céu tem mais estrelas/ Nossas várzeas têm mais flores/ Nossos bosques têm mais vida/ Nossas vidas mais amores” e no de Murilo Mendes temos “Nossas frutas são mais bonitas/nossas frutas são mais gostosas/mas custam cem mil réis a dúzia”.

Murilo Mendes retoma o texto de Gonçalves Dias, apropriando-se do discurso nacionalista para (re)construir esse discurso para discutir o nacionalismo como se via naquele mometo. Como já mencionado acima, Murilo Mendes faz uma crítica severa ao processo de estrangeirismo no qual vivia o Brasil, onde, conseqüentemente, as riquezas naturais brasileiras não estavam sendo valorizadas pela nação. A princípio, podemos pensar que o autor está negando ou desidentificando-se com o discurso de Gonçalves Dias, mas, na verdade, seu objetivo é o de resgatar o sentimento nacionalista que havia se perdido. Há um deslocamento de sentido entre um poema e outro, no entanto, esse deslizamento não rompe com a posição-sujeito que Murilo Mendes assume, nem com a formação discursiva ufanista que molda os dizeres desse sujeito-autor e nem com o sentido primeiro de Gonçalves Dias. Os dois poemas “carregam traços discursivos que *remetem a um mesmo espaço de memória* e é isso que os une entre si” (INDURSKY, 2013, p. 96) (grifos da autora).

O processo de desidentificação que há no poema é com o discurso de estrangeirismo que ressoava no Brasil na época. Murilo Mendes coloca o sentido desse discurso em deriva para ascender outro discurso, com o qual

se identifica: o sentimento nacionalista de valorização do que é próprio do país, que estava presente no poema de Gonçalves Dias, deve ser resgatado. Retomo Indursky (2016) para concluir os comentários a respeito do movimento de Murilo Mendes. O autor “realiza sua prática discursiva de escrita inscrevendo-se na discursividade (interdiscurso) e na memória de uma formação discursiva (memória discursiva).” (INDURSKY, 2016, p. 37)

E a trilha chega ao fim...

Percorrida toda a trilha, feitas todas as paradas, é chegada a hora de colocar um ponto final neste texto. Como já dito na primeira parada, esse ponto final nada mais é do que uma ilusão de que o texto está fechado, acabado, completo. E essa ilusão é necessária, senão que sentido faria escrever?

Este texto é intitulado “A PRÁTICA DISCURSIVA DA ESCRITA: entre a memória e o esquecimento” e esse título resume bem a minha proposta para ele. Abri o meu artigo de 2015, desestabilizei os sentidos que lá estavam postos, teci novos fios discursivos, incorporando-os aos outros que já havia tecido. Ao retomar o meu artigo, assumi minha posição sujeito-autor, inscrevi-me na ordem do interdiscurso e da repetibilidade, mobilizando minha memória discursiva, no entanto, necessitei, também, esquecer os sentidos que lá já estavam colocados para alinhar novos fios discursivos.

O mesmo processo ocorreu com os poemas “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias e Murilo Mendes. Murilo Mendes, ao retomar o poema de Gonçalves Dias, assumindo sua posição sujeito-autor, inscreveu-se em um processo interdiscursivo e intertextual, ao retomar o discurso ufanista presente no poema de Gonçalves Dias e apropriar-se dos aspectos sintáticos do texto retomado. Nessa escrita, Murilo Mendes esqueceu os sentidos postos por Gonçalves Dias e incorporou novos sentidos, desestabilizando e colocando em deriva os sentidos outros do poema parodiado, com o propósito de fazer uma crítica profunda à influência da cultura estrangeira na cultura brasileira e de resgatar os sentimentos e valores nacionalistas.

É importante fazer duas considerações: (i) na maioria das vezes, esse jogo entre a memória e o esquecimento se dá de forma inconsciente na prática discursiva da escrita; (ii) relembando: a interdiscursividade é um processo constitutivo da linguagem, assim como a intertextualidade é um processo constitutivo do texto.

Ao abrir este texto, trouxe alguns dizeres de Orlandi (2001) que traduzem bem a trilha que eu me propus a percorrer, agora, peço licença para fechá-lo da mesma forma, trazendo dizeres, dessa vez de Indursky, para resumir a discussão que ensejei (e espero ter dado conta) fazer aqui: “A prática da escrita, como se pode ver, põe em jogo, no mesmo movimento, a memória discursiva com os sentidos já lá inscritos, que são retomados e/ou rememorados, e o esquecimento, pois é preciso esquecer que os sentidos preexistem para poder dizer” (INDURSKY, 2016, p. 32).

Referências

CABRAL, Marina. Intertextualidade. **Brasil Escola**, c2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/intertextualidade.htm>. Acesso em 13 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso (A)**. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As formações discursivas** In: **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educatt, p. 27-42, 2001.

INDURSKY, Freda. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e à deriva. **Signo y seña**, n. 24, p. 91-104, 2013.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. BENTES Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**, v. 3, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Os efeitos de leitura na relação discurso/texto. *In: Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos: no movimento dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2005, p.59-71

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar as marcas deixadas pelo sujeito

Sarah Temponi Soares Soares*

Resumo

A escrita de determinados gêneros discursivos enfrenta uma condição denominada “engessamento”. Essa problemática tem sido apontada, uma vez que as condições de escrita, exigências, normas e imposições que esta sofre produzem certa cristalização do gênero, exigindo por parte de quem escreve inserir sua produção nos moldes e formas pré-estabelecidos. A consequência dessa condição de escrita “controlada” seria a perda identitária do sujeito. Este artigo busca, a partir da análise de *corpus* dos dois gêneros considerados “engessados”, defender as seguintes teses: a) O engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar as marcas deixadas pelo sujeito. b) “Quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos.” (Bakhtin, 2003, p. 285)

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Sujeito. Artigo científico. Redação. ENEM.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Especialista em Revisão de Textos pela PUC Minas. Bolsista CNPq. ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-0313-8510>.

L'immobilisation de certains genres discursifs réduit, mais ne parvient pas à éliminer les marques laissées par le sujet

Sarah Temponi Soares Soares

Resumé

L'écriture de certains genres discursifs est confrontée à une condition appelée "plâtre". Cette question a été signalée, car les conditions d'écriture, les exigences, les normes et les impositions qu'elle subit produisent une certaine cristallisation de l'écriture, exigeant de la part de ceux qui écrivent d'insérer leur production dans les moules et les formes préétablis. La conséquence de cette condition d'écriture "contrôlée" serait la perte d'identité du sujet. Cet article cherche, à partir de l'analyse de deux genres considérés "en plâtre", à défendre les thèses suivantes : a) Le plâtrage de certains genres discursifs réduit, mais n'est pas capable d'éliminer les marques laissés par le sujet. b) «Mieux nous maîtrisons les genres, plus nous les employons librement.» (Bakhtin, 2003, p. 285)

Mots-clés: Genres discursifs. Sujet. Article scientifique. Rédaction. ENEM.

Introdução

O atual modelo de escrita da redação do Enem exemplifica uma problemática questão: o engessamento desse gênero discursivo seria responsável por uma perda identitária do sujeito. Assim como na redação do Enem, vemos, na escrita de artigo científico, a ocorrência de exigências, normas, imposições e condições de escrita que resultam em pouca mobilidade por parte de quem escreve. Na posição de aluna do mestrado em Letras e de professora de redação de participantes do Enem, gostaria de defender as seguintes teses:

- a) O engessamento de determinados gêneros discursivos reduz, mas não é capaz de eliminar as marcas deixadas pelo sujeito.
- b) “Quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos.” (Bakhtin, 2003, p 285)

Assim, a proposta de caminho para este artigo é, inicialmente, estabelecer um diálogo entre estes dois gêneros discursivos - redação do Enem e artigo científico - enquanto enunciados que se dão em situação comunicativa de pouca flexibilidade, na qual se pressupõe uma tentativa de silenciamento do sujeito. Apesar de bem distintos, é possível verificar relações entre os gêneros, em vista das cristalizações que engendram tais produções.

Além disso, pretende-se analisar essas tentativas de apagamento do sujeito e verificar de que maneira elas constroem uma ilusão de anonimato, revelando as marcas de sujeito deixadas ao longo da escrita.

Por fim, busca-se demonstrar como o domínio dos gêneros em estudo é capaz de possibilitar “liberdade” de escrita.

Da noção de gênero

Inicialmente, é relevante esclarecer alguns conceitos que serão utilizados. A noção de gênero aqui assumida é a idealizada por Bakhtin (2011, p. 274). De acordo com o filósofo,

os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

A visão de gênero, de acordo com Bakhtin, pode ser resumida nas seguintes ideias:

- a) Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- b) Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- c) A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Percebe-se, nessa concepção de gênero, a estabilidade da forma como uma característica própria dos gêneros discursivos. Essa qualidade apresenta-se de maneira mais ou menos rígida a depender do gênero em questão, em vista das condições de produção e dos usos sociais que fazemos dos textos. Veremos que, nos gêneros em análise neste artigo, há uma estabilidade de forma bem cristalizada, o que se aponta como um potencial defeito/problema, haja vista que a pouca possibilidade de alternância pode ser compreendida como uma tentativa de controle da escrita. Contudo, sabemos que essa realidade é própria da organização da nossa sociedade e do uso social que se faz dos gêneros. Nesse sentido, sempre haverá tentativa de controle da produção escrita, principalmente quando se trata de gêneros que circulam em um contexto comunicativo de validação social. Isso ocorre porque o gênero nasce em um contexto social e a sua função é atender a esse propósito comunicativo que o originou. Assim, as suas características refletem as visões sociais que existem acerca daquela condição de produção e finalidade comunicativa. É muito árdua, apesar de valiosa, a luta contra as tentativas de controle. Há meios, porém, de ser “livre” apesar das imposições.

Ainda, segundo Bakhtin (2011, p. 302), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los

pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Nesse viés, é importante que consideremos que, na imensa maioria dos casos, não somos nós que criamos os gêneros a partir das necessidades de uso. Nós nos apropriamos dos gêneros que nos são dados, assim eles nos servem como meio, como instrumento valioso de comunicação verbal. No entanto, os gêneros estão sujeitos a modificações em virtude do momento social, ou seja, do contexto histórico no qual se inserem. Assim, a existência de novos gêneros está ligada ao surgimento constante e necessário de novas esferas de atividade humana, cujas finalidades discursivas requerem especificidades. Desse modo, os gêneros discursivos são práticas textuais vinculadas à vida social, entidades sociodiscursivas e formas de ação social que fazem parte da situação comunicativa. Surgem lado a lado às necessidades interacionais.

Compreender, portanto, como determinados gêneros se constituem em situações comunicativas que promovem engessamento ou redução do sujeito é um dos objetivos deste artigo. Não se busca aqui, no entanto, desmerecer a relevância social de tais gêneros. Ao contrário, o que se defende é o próprio gênero enquanto instrumento de valor para atividade humana.

O que pretendemos mostrar aqui é como os gêneros se constituem a partir de determinadas práticas sociais. Ele nasce de uma necessidade humana em um determinado espaço sócio-histórico-cultural. A partir dessa concepção, podemos pensar que tanto os textos quanto os gêneros são resultados de experiências e, portanto, de atividades humanas. Eles possuem uma série de princípios e parâmetros que se ancoram em um determinado contexto situacional, em uma estrutura e em regras do sistema linguístico.

Da noção de sujeito

A noção de sujeito aqui empregada é a compreendida e apresentada por Volóchinov (2017) em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa concepção, o sujeito, cuja existência se dá através da linguagem, é

visto como atravessado pelas marcas sociais e históricas que o constituem. Fruto de interações, esse sujeito é sempre ideológico, nunca neutro. Isso porque toda ação humana está impregnada de um universo de valores dos quais o sujeito não é capaz de se desvincular. Assim, toda ação é também uma atitude de posicionamento que o indivíduo assume a todo tempo frente aos valores ideológicos.

Sendo um sujeito social, ao entrar em contato com outros enunciados, ele interage com os discursos em uma atitude responsiva, na qual concorda ou discorda, complementa e se constrói na interação. Cada indivíduo é único, porém cada um de nós é produto das relações que estabelecemos com o outro. Nós precisamos dessas relações para nos inserirmos no mundo, pois é delas que nos constituímos. Não há, nessa perspectiva, a possibilidade de se falar então em consciência individual, uma vez que toda consciência é coletiva, pois dela ecoam muitas vozes que podemos reafirmar, confrontar ou, até mesmo, tentar ignorar.

A concepção de um sujeito atravessado e sempre social parece contrapor-se à noção de indivíduo único e subjetivo, mas não o faz. É justamente o atravessamento que faz de cada indivíduo único. Cada um de nós vamos ser construídos e constituídos de uma travessia que nos é particular.

Ainda nessa perspectiva, o sujeito não pode ser visto como separado da linguagem, uma vez que é por meio dela que ele se inscreve no mundo em uma posição responsiva que é feita da/na linguagem. Inscrever-se no mundo implica estar no campo de ação da linguagem, o que significa ser convidado a pensar o mundo e, portanto, todo pensamento, todo ato implica essa atitude responsiva do sujeito. Essa percepção está alinhada à ideia de que o sujeito produz enunciados que não são nunca terminados e que estão sempre ocorrendo de forma responsiva a outros ditos, já que nenhum de nós é um Adão mito de Bakhtin. Assim, todo sujeito produz enunciados que se inserem em um elo inseparável de outros enunciados.

Nessa atitude responsiva, inclui-se não apenas a resposta, o ato de colocar-se em relação ao mundo, ao outro, mas também uma responsabilidade, isto é, inclui uma assinatura que é inerente ao ato da linguagem e revela uma posição do sujeito. Desse modo, se cada sujeito é oriundo de atravessamentos próprios das suas experiências sociais, é ilusão

pensar na ideia de possibilidade de apagamento das marcas do sujeito na linguagem.

Assim, concebe-se a linguagem em sua essência, em sua capacidade de atravessar o sujeito e, ao mesmo tempo, possibilitar que o sujeito atravesse o mundo, dando-lhe existência. É essa linguagem que possibilita a inserção do sujeito no mundo através de uma ação participativa, determinando as ideologias, as relações socialmente organizadas, que por sua vez são estabelecidas na constituição do sujeito que se coloca no mundo não de forma autônoma, mas atrelado ao fator social.

Redação do Enem

A redação do Enem é a produção de texto escrita pelos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998. Nesse contexto, o estudante é convidado a produzir um texto dissertativo-argumentativo. Essa proposição de escrita trouxe à tona a problemática de que a redação do Enem se enquadraria apenas na categoria de tipologia textual. Isso se tornou uma questão, uma vez que, dentro da categoria dos textos dissertativos-argumentativos, cabe uma multiplicidade de gêneros discursivos, tais como carta argumentativa, artigo de opinião, editorial, etc. Sabe-se, contudo, ao longo desses mais de vinte anos de aplicação do exame, que a redação do Enem não se encaixa na concepção de qualquer gênero escrito nos moldes da tipologia dissertativo-argumentativo. O que se espera do candidato é que este escreva dentro de uma situação comunicativa bem específica na qual se determina tema de produção, número de linhas que serão construídas, estrutura, linguagem, destinatário etc. Dessa forma, é evidente, à luz da noção de gênero bakhtiniana, que a redação do Enem é atualmente um gênero discursivo, uma vez que, além de sua estabilidade de forma, o contexto de escrita é bem definido, e o texto existe para uma finalidade social específica que o diferencia dos demais gêneros pertencentes à tipologia dissertativo-argumentativo.

A redação do Enem trata-se de uma produção que está atrelada a um ambiente avaliativo. O texto é endereçado a um corretor de redação. O sujeito escrevente produz na condição de um candidato anônimo sobre o

qual se constrói apenas o imaginário de um estudante, jovem, conculinte do Ensino Médio. O texto produzido ali é encomendado, determina-se o tema, o número de linhas que serão escritas, o direcionamento da argumentação – visando à construção de uma proposta de intervenção. De fato, não é um gênero em que se sobressai a criatividade ou a liberdade de quem escreve. É um texto bastante engessado, de forma estável. Porém, esse aspecto um tanto quanto compreendido como falho/problemático do modelo avaliativo foi um dos responsáveis pela criação do gênero redação do Enem. Isso porque os gêneros pertencentes à tipologia dissertativo-argumentativo existem e circulam em situações comunicativas que lhes são próprias. Por exemplo, o artigo de opinião é um gênero que pertence ao contexto jornalístico e possui características bem determinadas, tais como espaço de circulação, leitores, estratégias argumentativas próprias, tais como o uso da ironia. Ele atende a um propósito comunicativo específico. O Enem acontece em outro contexto que é único e particular. Não é possível transferir um gênero para uma outra situação comunicativa sem acabar por mutilá-lo ou distorcê-lo. Quando se pede para que um estudante produza um artigo de opinião em sala de aula ou em um exame de vestibular, esse aluno vai produzir um texto que não pode ser mais considerado um artigo de opinião, haja vista que o contexto de produção não é mais o mesmo e esse contexto social é o que faz o gênero existir como tal. Assim, não seria possível que o Enem propusesse em sua avaliação a construção de um gênero de uso social sem que este precisasse ser relocado ao contexto de escrita/recepção ao qual o Enem pertence.

Desse modo, o Enem acabou por criar um gênero novo, específico para a situação social em que ele é produzido e circula. Sendo assim, há aspectos determinados para sua construção que aparentemente são um problema, pois certamente tornam o texto mais rígido/engessado, mas são esses mesmos aspectos que proporcionam a sua efetividade enquanto gênero que exerce um propósito comunicativo. Além disso, não se pode negar que há uma coerência entre o que é cobrado e a finalidade de se avaliar o candidato buscando o máximo de objetividade, padronização. Isso porque é de conhecimento as condições de correção dos textos, o volume de correções realizadas por cada corretor diariamente e a necessidade de eficiência desse processo avaliativo. Assim, o problema não está no gênero. Ele cumpre o seu papel, ainda que este possa ser questionável. A

problemática se encontra na falta de esclarecimento e de transparência acerca desse gênero e no pouco ou nenhum domínio que os candidatos têm dele. Sem domínio, os estudantes tornam-se reféns de escritas pré-construídas, arquétipos, que em muito limitam a escrita.

Artigo científico

O gênero artigo científico é bastante diverso se considerarmos as variadas perspectivas que o engendram. A produção de textos no contexto universitário é um importante objeto de pesquisa, que pode ser produzido para submissão a alguma revista científica, mas também é muito usual como prática avaliativa, presente em atividades e trabalhos acadêmicos, proposta por professores de disciplinas da graduação e da pós-graduação. Em qualquer desses cenários, este gênero é concebido enquanto uma escrita que se realiza nas universidades como um instrumento ou uma ferramenta de afirmação ou verificação da produção de saberes para a formação de alunos-pesquisadores. O contexto de produção do gênero coloca o sujeito escrevente em condição bastante engessada. Segundo Amorim,

o texto científico se organiza sob a forma de relato: em ausência de interlocução e fora da esfera pessoal. Suas afirmações se enunciam por uma forma não pessoal porque o sujeito que as enuncia é um *eu* que visa ao lugar de uma não-pessoa. É um locutor que se apresenta para aceder a condição impessoal. Pois se o que ele diz é *verdadeiro*, se sua argumentação se sustenta, qualquer pessoa poderá afirmá-lo. Que ele se enuncie com o pronome *nós* ou mesmo com a forma *eu*, o enunciado científico não será nunca a apresentação de um *eu* singular e sua lógica não é a da constituição de subjetividade, mas a da pretensão de objetividade. (AMORIM, 2004, p. 103).

Nesse trecho é possível compreender com clareza a situação comunicativa em que o artigo científico se instaura e a finalidade, ainda que ilusória, de se alcançar nele uma objetividade. Assim, não se pode negar que a sua construção deve atender a padrões normatizadores de escrita que promovam em certa medida o alcance desse ideal. Assim, é coerente e justificável que a escrita desse gênero se dê dentro de uma perspectiva de

tentativa constante de apagamento do sujeito, a fim de que se sobressaia o objeto e não o sujeito.

Diálogo entre os dois gêneros

Apesar de serem dois gêneros produzidos em contextos sociais distintos, é possível estabelecer um diálogo entre eles, em vista das condições de produção que se coincidem com relação ao fato de ambas se darem em contexto social que permite pouca flexibilidade. Quando se analisa os gêneros, percebe-se muitas semelhanças no que diz respeito a regras e a tentativas de apagamento do sujeito.

No caso da redação do Enem, há o tamanho do texto (máximo de trinta linhas); a proibição de identificação do autor; a exigência de uso de repertório sociocultural legitimado pelas áreas de conhecimento; a obrigatoriedade de elaboração de uma proposta de intervenção; a estrutura do texto em ao menos três partes; a exigência de uso da norma padrão da língua portuguesa

Em comparação, quando se observa o artigo científico, tem-se o limite máximo de em média quinze páginas (a depender da revista de publicação ou do professor/instituição universitária); a proibição de identificação do autor; o uso de citações; a obrigatoriedade de elaboração de um resumo; a formatação específica segundo normas ABNT ou da própria editora/instituição; a exigência de uso da norma padrão da língua portuguesa.

Essas configurações próprias de cada um dos gêneros, tornam-nos extremamente padronizados, o que faz com que, ao examinarmos redações do Enem produzidas por candidatos os mais diversos, seja possível encontrarmos uma homogeneidade. Do mesmo modo, ao selecionarmos alguns artigos científicos, publicados ou não, também conseguimos encontrar neles homogeneidade. Isso é um dos elementos indicadores de que um gênero se constitui ali, visto que o contexto enunciativo social muitas vezes necessita estabelecer padronizações e tentativas de controle da escrita, haja vista a pluralidade de indivíduos carregados e repletos de ideologias que exercem tal atividade de linguagem.

Exemplos de engessamento

O que segue são dados de uma coletânea de vinte e oito redações de participantes do ENEM 2020. Nos trechos abaixo é possível verificar como alguns dos participantes elaboraram a conclusão do texto.

FIGURA 1 - Trechos das redações

Exemplo 1:

Portanto, faz-se imprescindível que a Mídia - instrumentos de ampla abrangência - informe a sociedade a respeito dessas doenças e sobre como conviver com pessoas portadoras, por meio de comerciais publicitários nas redes sociais e debates televisivos, a fim de formar cidadãos informados. Paralelamente, o Estado - principal promotor da harmonia social - deve promover a representatividade de pessoas com transtornos mentais nos artes, por intermédio de incentivos monetários para produzir obras sobre o tema, com o fim de amenizar o problema. Assim, o corpo civil brasileiro será mais educado e os estigmas contra indivíduos com patologias mentais não serão mais uma realidade do Brasil.

Exemplo 2:

Assim, medidas nos meios de comunicação para reduzir os problemas de indivíduos. Entretanto, cabe à mídia, por meio de programas de formação de opinião, redigir obras de convicção com os alunos sobre a problemática dos transtornos mentais, além de trazer informações científicas sobre a questão. Tal questão, porém, não pode ser cancelada por meio da atuação de pesquisadores e especialistas de neurologia, entre outros, demonstrando a importância da conscientização dos estudantes, enquanto que aqueles não mostram dados e informações relevantes sobre os transtornos psicológicos. Portanto, por meio dessas medidas, que a realidade envolvendo os transtornos mentais seja paulatinamente modificada.

Exemplo 3:

Portanto, visto os desafios que enfrentamos para o estigma associado aos transtornos mentais, é mister uma atuação governamental para combatê-los. Diante disso, o Ministério de Saúde deve intensificar a criação de atendimentos psicológicos públicos, com o objetivo de melhorar a saúde mental da população e garantir o seu direito. Para tal, é necessário um direcionamento de verbas para a contratação dos profissionais responsáveis pelo projeto, a fim de proporcionar uma assistência de qualidade para a sociedade. Além disso, o Ministério de Comunicações deve divulgar informações nas redes midiáticas sobre a importância do respeito às pessoas com doenças psicológicas e da identificação precoce desses quadros. Mediante a essas ações conjuntas, a realidade do filme O Luanha não somente figurará nos telas dos cinemas,

Exemplo 4:

23	Portanto, são algumas medidas apresentadas para a melhoria de artigos científicos em português no Brasil.
24	Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na melhoria da qualidade dos instrumentos e serviços de saúde nos centros públicos espe-
25	cializados de doenças, destacando mais investimentos e contraindicar, por exemplo, mais profissionais da área, como psicólogos e
26	enfermeiros. Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal da Contas da União — órgão que opera fatos públicos,
27	em se tratando de potencializar os instrumentos e serviços de saúde. Portanto, os profissionais de saúde devem ser avali-
28	ados em espaços públicos e não em locais privados, como a casa do paciente e da importância dos serviços de saúde. Assim,
29	os dados são coletados em mais locais, não apenas em hospitais e, finalmente, a utilização de Fleck nos mais importantes
30	do Brasil.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020.

Pode-se perceber nos exemplos e em todo o *corpus* analisado mais que um padrão estrutural (em que se observa até mesmo um número de linhas utilizadas para conclusão idêntico), mas também um padrão composicional de determinadas ocorrências lexicais, como “portanto”, “por meio”, “medidas”, “assim”, “a fim de”, “Ministério da Saúde”, o que evidencia, mais uma vez, que, embora haja uma variação textual, esta é pouco comprometedor. Percebe-se também uma organização das ideias que contribui para a apresentação sequencial dos cinco elementos exigidos pelo Enem acerca da configuração da proposta de intervenção, sendo eles: o agente, a ação, o meio/modo, a finalidade e o detalhamento de um dos elementos anteriores. Assim, o que se nota são as pequenas variações que garantem vida ao gênero e relativizam sua estabilidade, tal como compreendido por Bakhtin.

Abaixo seguem exemplos de resumos extraídos de artigos científicos de diferentes áreas publicados em revistas brasileiras:

Exemplo 1

Resumo

O Brasil experimenta uma transição demográfica marcada por desigualdades regionais. É possível supor que aspectos relacionados à pobreza, desenvolvimento e desigualdade possam reverter os efeitos de associação dos indicadores da transição demográfica, tipificando um fenômeno conhecido como Paradoxo de Simpson. O objetivo foi analisar o efeito da desigualdade, pobreza e desenvolvimento social na dinâmica populacional brasileira, verificando a ocorrência do paradoxo de Simpson na transição demográfica. Foram utilizados dados populacionais oriundos dos Censos Demográficos brasileiros de 1991 a 2010, segundo idade e unidades da federação. Foi avaliada a correlação entre os indicadores demográficos, estratificando das unidades da federação em grupos de acordo com os indicadores sociais. Há um avanço das unidades federativas (UF) com relação aos indicadores sociais. A transição vem ocorrendo em todas as UF, com persistência da distância entre elas, mesmo que com redução ao longo dos anos. Observou-se o paradoxo de Simpson quando a análise foi realizada segundo ano censitário e indicador social, principalmente para o ano de 1991. O principal desafio é compreender como a dinâmica demográfica brasileira pode ser analisada e compreender de que forma os fatores contextuais alteram seu ritmo, quantum e padrão.

Palavras-chave:

Demografia; Transição demográfica; Pobreza; Iniquidade; Desenvolvimento

Exemplo 2

Resumo

O objetivo foi analisar, em perspectiva comparada, estratégias e ações políticas adotadas em resposta à pandemia de COVID-19 na Alemanha e na Espanha em 2020. Baseando-se no institucionalismo histórico, o foco foi a institucionalidade da atuação governamental em cinco dimensões de atuação. Os resultados evidenciaram diferentes capacidades estatais na coordenação, implementação e efetividade de estratégias. Pontos fortes da gestão e governança da crise estão relacionados ao reconhecimento da sua gravidade e capacidade de negociação; capacidade de produção nacional de insumos e equipamentos; e amplo direcionamento de recursos fiscais e financeiros do governo central para as áreas sanitária, social e econômica. Esses aspectos variaram entre os casos, atuando como diferencial relevante na resposta governamental. Outros diferenciais foram: estrutura do sistema de saúde; disponibilidade de trabalhadores; e sistema nacional de ciência e tecnologia, destacando a importância de investimentos de médio e longo prazo.

Palavras-chave:

Infeções por coronavírus; Política pública; Sistemas de saúde; Governança; Efeitos contextuais das desigualdades em saúde

Exemplo 3

Resumo

Em um contexto de recorrência de desastres, a naturalização ou rebaixamento destes à tragédia invisibiliza as dinâmicas e os processos envolvidos na afetação das comunidades e grupos populacionais mais vulneráveis a óbito e adoecimentos, como os idosos. Objetiva-se neste artigo descrever e analisar o contexto socioeconômico, ambiental e de saúde da afetação de idosos em quatro municípios dos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. Para isto, realizou-se pesquisa documental, levantamento de dados abertos sociodemográficos, ambientais, econômicos e de saúde destas localidades e grupo populacional. Integraram-se as análises descritivas, de série temporal interrompida e documental. Dentre os resultados, observou-se nos documentos e dados levantados carência de previsão de ações preventivas ou mitigatórias voltadas a grupos prioritários. Para alguns grupos de causas, houve mudanças significativas no comportamento das internações hospitalares de idosos no período estudado. Conclui-se que o aprendizado institucional pautado na construção coletiva precisa ocorrer para corroborar com o rompimento do ciclo de repetição de desastres.

Palavras-chave:

Desastres naturais; Idoso; Internação hospitalar; Aspectos socioeconômicos

Exemplo 4

Palavras-chave: Escrita, Autoria, Reconstrução de sentidos.

Resumo

Este artigo objetiva apresentar um exercício de escrita mediada por uma perspectiva dialógica da linguagem. Para isso, valemo-nos de um trabalho pautado na paráfrase e na reconstrução de sentidos, a partir da reescrita, empreendida por um acadêmico de Letras, de manchetes jornalísticas de caráter racial, fundadas desde uma visão preconceituosa e excludente. A ideia desenvolvida girou em torno da ressignificação de sentidos, tomando como direção escolhas e posicionamentos próprios do produtor do texto, num encaminhamento autoral de escrita. A perspectiva teórica baseou-se nas categorias conceituais bakhtinianas, tanto no tocante à análise das manchetes, quanto no que diz respeito às análises metadiscursivas empreendidas pelo autor das reescritas.

Fonte: Scielo Brasil e Cadernos CESPUC de Pesquisa.

Nos exemplos acima, é possível verificarmos uma homogeneidade no que se refere à forma e também ao conteúdo temático. Observa-se uma padronização nas escolhas lexicais formuladoras, tais como “objetiva”, “este artigo”. É possível identificar nos quatro exemplos e em todo o *corpus* analisado a regularidade na forma de construção do resumo. Isso se dá, pois o propósito comunicativo assumido é o mesmo em todos eles. Isso é o que o configura enquanto gênero. Há uma padronização no que se refere ao tamanho do texto, respeitando um número médio de palavras, no uso da terceira pessoa, que instaura uma perspectiva de distanciamento do sujeito escrevente e valoração do objeto sobre o qual se enuncia. Além disso, as ideias progridem em sentido comum, iniciando por uma abordagem temática contextualizadora e justificadora da relevância da discussão proposta pelo artigo científico, seguida de objetivos/ metodologia/ esboço das conclusões. Essa regularidade é importante, pois materializa o gênero em sua função social. No entanto, a relativa estabilidade do gênero do discurso não o torna imune à passagem do tempo, a acontecimentos históricos e sociais que o fizeram nascer, o configuraram e continuam a participar de seu processo evolutivo.

Sujeito “vivo”

Por mais engessados e cristalizados que determinados gêneros possam ser, o sujeito se revela a todo momento. Ainda que os textos analisados em cada um dos gêneros possuam estabilidades e muitos pontos em comum, há sempre marcas do sujeito que os diferenciam. Quanto mais o sujeito domina o gênero discursivo, mais permissões ele adquire para ser livre respeitando as especificidades do gênero.

De acordo com Amorim (2004, p. 102), “quando alguém se enuncia como locutor, ele se mostra e fala também, necessariamente, de si próprio, pois é precisamente ao dirigir a palavra a alguém que se exprime e reafirma a subjetividade.” Nesse sentido, é necessário reafirmar que o sujeito em sua subjetividade aparece em todo e qualquer gênero textual, na medida em que ele, enquanto indivíduo único e atravessado por suas experiências sociais e históricas, está sempre implicado em seu enunciado. Assim, por mais que as suas marcas sejam menos facilmente reconhecíveis, devido a tentativas de ofuscamento, ele se mantém o tempo todo presente.

Nessa perspectiva, pode-se identificar o sujeito “vivo” em muitos momentos dos gêneros em análise. Observemos as conclusões de redações do Enem e os resumos de artigos científicos. Há presente neles marcas de atitude responsiva e indiciadores de posições sociais e históricas ocupadas pelos escreventes dos textos produzidos. Em toda a seleção que o estudante candidato ao Enem faz dos elementos que farão parte da sua elaboração de proposta interventiva revela-se por quais percursos e contextos esse sujeito foi carregado ao longo da sua experiência social. A concepção que cada um deles faz de quais alternativas seriam mais legítimas para solucionar uma situação problema é refletida no texto, por mais que isso se dê de forma inconsciente. O mesmo se verifica nas construções dos resumos, em que o sujeito busca se ofuscar em meio ao uso da terceira pessoa, mas se revela a todo momento na atividade da linguagem. No último resumo, verifica-se adjetivações reveladoras de um sujeito ideológico, quando se opta por classificar as manchetes jornalísticas analisadas como preconceituosas. Já no terceiro resumo, o uso do termo “tragédias” para se referir ao fato e, posteriormente, o uso de “naturalização” ou “rebaixamento” para classificar a forma como estas são vistas é inegavelmente uma evidência de um sujeito

encarnado no ato da linguagem que enuncia e se mostra com todas as suas ideologias que o engendram. Esses são apenas alguns exemplos que nos permitem verificar a primeira tese proposta neste artigo.

O domínio dos gêneros

A partir dos anos 2000, foi possível assistir a um extraordinário crescimento de oferta de cursos de redação do Enem que prometem o alcance da almejada nota mil. O mesmo cenário se verifica acerca da escrita de artigo científico, que aparece didatizada em diversos cursos *online* ofertados por profissionais da área ou até mesmo de outras áreas. A promessa é, analogamente ao alcance da nota mil do Enem, a de possibilidade de publicação em revistas renomadas, inclusive internacionais. A alta procura por essas aulas ressalta um despreparo e uma insegurança dos estudantes frente aos gêneros em estudo. Por meio de fórmulas rápidas para melhorar a escrita e ideias soltas de repertório sociocultural, muitos cursos simplificam e reduzem o gênero redação do Enem a um molde textual. No entanto, a cada ano o número de participantes que atingem a nota máxima no exame reduz. Esse acontecimento revela um problema: o desconhecimento do gênero redação do Enem.

De modo similar, na prática científica de pesquisa e respectiva publicação, verifica-se cenário semelhante, identificado por meio de um número crescente de publicações destinadas ao ensino da escrita de pesquisa, que didatizam o gênero artigo científico. Há, também, a crescente oferta de cursos de escrita de artigo científico na internet com alta procura, muitas vezes ministrados por profissionais cuja formação não é da área da linguagem e baseados em fórmulas rápidas para melhorar a escrita e produzir artigos aceitos nacional e internacionalmente. É importante salientar que a capacidade em operar/trabalhar/escolher um gênero está diretamente ligada ao domínio que temos em relação a ele. Isto é, quanto maior for essa familiaridade, mais facilidade teremos em empregá-lo de forma adequada, nas situações comunicativas em que estivermos inseridos. Para Bakhtin, é a própria (com)vivência nas situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística

de quem os produz. É a competência linguística dos interlocutores que auxilia na aceitação, ou não aceitação, nas diversas práticas sociais. Quanto mais experiente o sujeito, maior será a sua competência em reconhecer um gênero e a estrutura que ele compõe.

Logo, restringir os textos, nas práticas pedagógicas, apenas pelo modo como se organizam é um risco de limitá-los a fórmulas ou esquemas que os descaracterizem de seus propósitos comunicativos. Devemos, então, pensar o quanto uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem se faz necessária. Ainda mais, em um momento histórico como o que vivemos, em que mudanças econômicas e políticas trazidas a reboque do fenômeno da “globalização” trazem a todo instante profundas consequências culturais e diretamente, novas práticas sociais.

Considerações finais

A nossa vida é controlada. Sempre haverá tentativa de controle em todas as formas de atividade humana. Assim, a linguagem, como a principal forma de atividade humana, evidencia, por meio dos gêneros discursivos, essa forma de organização social e histórica que nos atravessa.

No entanto, é preciso buscar compreender o funcionamento dos gêneros em nossa sociedade, no intuito de dar condições para que o escrevente, conhecendo as regras, mostre-se o mais livremente possível através da sua escrita. Desse modo, é importante pensar que o problema não está no gênero, mas no desconhecimento que se tem dele. Esse conhecimento é a maior ferramenta que se tem para o entendimento das organizações sociais. Conhecendo o gênero também é possível ser livre, entendendo que, do mesmo modo que este nasce em uma situação comunicativa específica e histórica, ele não está imune à passagem do tempo e às mudanças sociais; estas sim capazes de alterar as configurações dos gêneros existentes.

Referências

AMORIM, Marília. Enunciado Científico e texto polifônico *In*: AMORIM, Marília . **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências da Linguagem**. São Paulo: Musa, 2004. p. 92-146.

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, Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215>. Acesso em: 5 maio 2020.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 5 maio 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRASIL. **Guia do Participante: a redação do ENEM**. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

FAÏTA, Daniel. A noção de gênero discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. d. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001. p.149-168.

FIAD, Raquel Salek. A Escrita Na Universidade **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

ORLANDI, Eni. **Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia**. Palestra na Abralín ao Vivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MjCsJxfiXtg>. Acesso em 2 set. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

A escrita acadêmica e a construção da alteridade e da heterogeneidade

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça*

Ivane Laurete Perotti**

Resumo

Este trabalho configura um exercício de escrita teórica – descritiva/interpretativa – sobre os principais conceitos que referendam os estudos acerca da alteridade, da heterogeneidade e do dialogismo, no campo da construção dos modos do dizer na/da escrita acadêmica – gênero artigo. Compreender o ato de escrever em direção ao *outro* coloca-nos frente a estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores que desenvolveram reflexões sobre o tema. Essas reflexões recaem sobre o processo de escrita do artigo acadêmico, seus atravessamentos, condições de produção e apresentam uma interpretação das formas-tipos elaboradas por Autiher-Revuz, quando a autora parece eleger alguns elementos dos quais nos valeremos para pensar uma dinâmica metodológica passível de aplicação à análise de textos acadêmicos que, dentro do quadro conceitual, são assumidos aqui como fundantes.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica. Modos do dizer/escrever. Alteridade. Heterogeneidade. Dialogicidade.

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas.

** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Bolsista CAPES II

Academic writing and the construction of alterity and heterogeneity

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça
Ivane Laurete Perotti

Abstract

This work sets up an exercise in theoretical writing – descriptive/interpretative – on the main concepts that endorse studies on alterity, heterogeneity and dialogism, in the field of construction of ways of saying in/of academic writing – article genre. Understanding the act of writing towards the other places us in front of studies developed by different researchers who developed reflections on the subject. The reflections fall on the academic article writing process, its crossings, production conditions and present an interpretation of forms-types, elaborated by Autiher-Revuz, when the author seems to elect some elements that we will use to think of a methodological dynamic that can be applied to the analysis of academic texts, within the conceptual framework assumed here as founding.

Keywords: Academic Writing. Ways of saying/writing. Otherness. Heterogeneity. Dialogic.

Introdução

Do estranhamento à tradução do conhecido, o processo que envolve as pesquisas no campo das Ciências Humanas ultrapassa as fronteiras da familiaridade. E assim deve fazê-lo tendo em vista a necessidade de deixar falar o objeto em investigação. Nesse sentido, perscrutar um objeto a ser interpretado e descrito exige distanciamentos, mesmo considerando as condições do pesquisador que se constitui em/no meio recortado. Esse fenômeno deve ser (re)pensado especialmente no campo da educação, já que abordar esse cenário é dizer de um lugar dentro do qual e pelo qual o pesquisador se institui, embora seja preciso isentar-se enquanto sujeito que efetiva a pesquisa. Entre a familiaridade e a estranheza, Amorim nos diz que “(...) a estranheza do objeto de pesquisa é afirmada enquanto a própria condição de possibilidade deste objeto” (AMORIM, 2004, p. 26).

Neste percurso, a escrita acadêmica (aqui representada pela escrita do gênero textual artigo) é o objeto central deste trabalho. Em torno dele circularão conceitos e discussões como tentativa de descrever os modos do dizer/escrever que engendram a escrita do artigo acadêmico em sua prática e didatização dentro da academia, em cursos de graduação e pós-graduação.

Observar tais modos do dizer/escrever incide sobre noções de construção da textualidade, “função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade” (ORLANDI, 1992, p. 111), enquanto as marcas de si, do outro e de *outros* asseguram a incompletude da escrita e o emergir de inúmeras tensões. O texto, “uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa” (ORLANDI, 1992, p. 111), traduz-se em materialidade: processo do dizer a partir das condições específicas que permeiam a interpretação atualizada – isto é, em um novo/velho dizer que não corrobora a ideia de originalidade e pode confundir-se com a busca por efeitos de objetividade. Desse modo, buscamos diálogo nos conceitos e nas discussões levantadas por Authier-Revuz (1998, p.26) quanto à heterogeneidade no discurso: “toda a fala é organizada de fora da vontade do sujeito e este é ‘mais falado do que fala’”; por Benveniste (1989, p. 90), acerca da enunciação: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”; por Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 410), sobre o dialogismo: “não existe a primeira nem

a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”; por Amorim (2004, p. 16), sobre a alteridade: “é nela que se organiza a produção de conhecimento”; e por Assis (2018), Mello (2020), Rodrigues e Silva (2019) e Fischer (2007) quanto aos estudos sobre a escrita acadêmica. Impregnados de sentidos, alterados e alterando interpretações, tentaremos elaborar uma escrita teórico-descritiva até onde se possa pensar que iniciam uma e outra; ou não se iniciam: amalgamam-se.

O gênero artigo acadêmico e o seu contexto

Comumente proposto nos cursos de graduação e pós-graduação, o artigo acadêmico engendra um gênero de escrita formal (prática de escrita com fins pedagógicos, nem sempre encaminhados para a publicação). Aparece largamente descrito e conceituado em “manuais” e por docentes como sendo neutro, transparente, objetivo e racional. Para Authier-Revuz (1998, p.76), essa descrição “produz a imagem de um discurso absolutamente verdadeiro” – tão verdadeiro quanto o seu espaço de poder, ou a busca pela autoria e objetividade apregoada.

Em Mello (2020, p. 37) encontramos a definição do artigo como “um texto em que o efeito de unidade delimita, ainda que de maneira frágil, uma (tentativa de) relação orientada entre discursos, os quais, por sua vez, não se findam na extensão desse texto”. Para o autor, o artigo é também uma forma de o estudante se fazer ouvir porque, caso pretenda seguir uma vida acadêmica, publicar é quase uma obrigação. Dessa forma, a escrita acadêmica constitui-se como um rito de passagem a recair sobre o sujeito que deseja fazer parte do universo acadêmico. Participar e manter-se nesse ritmo é necessário, pois a produção, em si mesma, não pode cessar nesse espaço de muitas cobranças: há de se apresentar resultados de pesquisa, de estudos e de reflexões científicas pautáveis ao universo das Ciências Humanas – lugar do qual tentamos dizer.

Para além da obrigatoriedade de escrita articular, existe uma expectativa em relação à produção do acadêmico, do estudante, em vias de tornar-se operário em campo. Segundo Fischer (2007), nem sempre o

contexto sociocultural do estudante se afina com as exigências demandadas pelas práticas acadêmico-científicas. As questões que envolvem sujeito, língua, linguagem, texto e formação acadêmica, entre outras, de acordo com a autora supramencionada, precisam ser trabalhadas de modo a construírem possibilidades tipológicas para a escrita da/na academia. Para ela, compreender os modos de produção escrita nesse ambiente é determinante. Apesar de as expectativas que transcorrem no contexto brasileiro não se restringirem apenas ao texto acadêmico, elas sintetizam a exigência da inovação, da pesquisa quantificável em ação e dos benefícios ou receita, com possibilidade de implantação, isso tudo sem nos determos nas investidas pela afirmação do estudante como autor e o reconhecimento da autoria.

Concordamos com Mello (2020, p.40) quando ele nos diz que “(...) tornar-se autor de um artigo científico é uma prática letrada acadêmico-científica que demanda, por parte do pós-graduando em Ciências Humanas, uma imersão num complexo processo”. A complexidade apontada pelo autor se dá tanto no âmbito do processo de escrita do artigo quanto no processo de atendimento às regras de publicação/avaliação, e pressupõe, também, a inscrição do estudante enquanto autor de seu trabalho/pesquisa, uma vez que “o título de ‘autor’ não é facilmente concedido ao sujeito no âmbito dos letramentos acadêmicos” (MELLO, 2020, p.40). Fischer (2007) e Mello (2020) apontam para o fato de as práticas letradas acadêmico-científicas criarem uma identidade comum, tanto quanto não se afina a avaliação sobre elas. Logo, não há unicidade. O estudante se encontra em um universo de tensões como “num jogo de expectativas socio-historicamente condicionadas”, em que não consegue ou pouco consegue reconhecer “como relevante, e o que as agências assumem como de relevância para a emergência de um lugar de autor científico” (MELLO, 2020, p. 48).

Noções sobre a escrita

Nessa altura do presente texto, assumimos o conceito de escrita como processo, partindo do ponto de vista discursivo, assim como

defendem Rodrigues e Silva (2019). As autoras compreendem o conceito de escrita como algo

(...) que se afasta daquele que a toma como produto, como um ato linear, individual, apartada das injunções sócio-históricas que a regulam. Ao contrário, a escrita, da perspectiva teórica assumida, é compreendida, a um só tempo, como processo e prática social, o que implica tomá-la na sua exterioridade — nas condições de produção que a engendram (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 49).

Assumir a escrita como prática social é entender, conforme nos explicam as autoras supracitadas, que esse é “um dos modos de o sujeito estabelecer uma interlocução com a produção e a circulação de discursos de seu tempo, de sua cultura, de sua sociedade, de relacionar-se com a história” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 49). Para elas, “pensar a escrita como um processo é concebê-la como uma prática de linguagem e, portanto, uma prática discursiva, de natureza criativa, não repetitiva do ponto de vista do funcionamento do sistema, mas um *acontecimento*” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 61, grifo das autoras). Nessa seara, uma das funções discursivas do sujeito é a escrita, e é através das funções discursivas que “podemos fisgar marcas de sua subjetividade, que lhe é inerente/constitutiva, o que coloca em xeque uma visão objetiva de escrita, neste caso da escrita científica como ainda preconizam alguns de seus propaladores” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 61). Rodrigues e Silva (2019) ainda explicam que, quando ocorre a inscrição das práticas discursivas, é preciso compreender a natureza da escrita científica “vinculada às ordens discursivas da instituição acadêmica, que dá corpo e materialidade a diferentes saberes, produzidos e em circulação, na esfera das atividades da vida acadêmica” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 61). Deste modo, asseguram as autoras que a escrita científica se encontra em “diferentes práticas discursivas, reguladas, epistêmica e institucionalmente, pelos objetos de conhecimento, métodos, modos de produção e circulação de discursos, e aqui se aportam os gêneros acadêmicos” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 49-50). Ambas sinalizam que existe, ao se reconhecer o movimento das práticas discursivas da escrita no âmbito da organização da instituição acadêmica, seleção e controle dos objetos, dos modos de produção e de circulação dessa escrita e da entrada do sujeito nessas práticas. Dizem-nos que é possível apreciar, de um lado,

“as práticas de escrita produzidas no domínio do ensino da graduação (as da formação de estudantes) inscritas em uma dada ordem discursiva, orientada por fins pedagógicos, de outro, as do domínio da pesquisa (...)” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 50).

Também para Assis (2018), sobre as práticas discursivas da escrita, há, de um lado, o pesquisador reconhecido e, de outro, o pesquisador em formação, ou pesquisador-aprendiz, incluindo-se nesta categoria tanto alunos da graduação como os alunos da pós-graduação. Lemos, ainda em Assis, que essa inserção no discurso científico acontece através das “práticas sociais e discursivas vividas ao longo da formação universitária” (ASSIS, 2018, p. 7).

Em consonância com os estudos sobre a natureza da escrita acadêmica e as suas condições de produção, a pesquisadora Adriana Fischer (2007) levanta o que chamou de “letramentos” em trânsito dentro da academia, em relação à composição e à atividade das práticas discursivas da escrita científica no interior das instituições acadêmicas que as regem. Nesta mesma direção assinalam Rodrigues e Silva (2019, p. 51) quando destacam que os estudantes “estão sob um regime forjado na relação com a organização, a qualificação e a repartição do conhecimento científico produzido na e por essa esfera acadêmica”. Estas últimas autoras enfatizam ainda que “a entrada na ordem do discurso da escrita científica envolve historicamente procedimentos de controle de discursos/saberes e poderes que atravessam e regulam as práticas e os sujeitos que a elas desejam pertencer” (RODRIGUES; SILVA, 2009, p. 51). Assim, diante de uma prática de escrita que tensiona determinadas regras e modelagens, há de se levar em conta também os elementos que se instalam nas/pelas relações de poder dos sujeitos envolvidos, ou seja, é preciso “inscrever-se nas práticas discursivas de um dado campo científico de modo a atender às exigências pelas quais se faz o controle dessa entrada” (RODRIGUES; SILVA, 2009, p. 52).

Desse modo, para entrar no jogo que permanece ativo, é preciso apagar as marcas da alteridade na escrita, apagar o que as pesquisadoras chamam “de afirmações inequívocas, que podem ser testadas independentemente dos sujeitos que as propuseram, proferidas, por exemplo, através do exercício da demonstração e da exemplificação” (RODRIGUES; SILVA, 2009, p. 57), como se fosse possível acionar um

sujeito do discurso embebido de neutralidade. Para elas, essa visão de neutralidade vem da “visão de ciência como prática social neutra porque procede de um método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias e os objetos a conhecer não devem pautar-se por valores sociais e subjetivos” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 57). Entre os que comungam dessa visão, a escrita deve ser objetiva, clara, descritora da realidade, como se a língua fosse um mecanismo dotado de transparência.

Um olhar sobre a enunciação e a alteridade

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Quando o pesquisador francês escreve o conceito acima, dentro da teoria sobre o “Aparelho Formal da Língua”, afirma que o processo enunciativo permite a observação e a análise sob vários aspectos, mesmo quando se trata apenas das características formais da realização da enunciação: “a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 1989, p. 83). Estabelecendo uma relação para com o trabalho de Amorim (2004, p.119), e referendando o que denominou de “a perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana”, há, como podemos notar, o reforço da compreensão sobre o fato de a língua ser “atualizada à medida que é colocada em funcionamento por um ato individual de utilização”. Tanto Amorim (2004) quanto Benveniste afirmam ser decisiva a construção de uma metodologia que dê conta de estudar o ato em si mesmo: “Se cada enunciado/discurso, produto de uma enunciação, é único e irrepetível, é possível que as ocorrências no corpus selecionado para análise sejam inesgotáveis, abrindo um leque enorme de possibilidades analíticas” (AMORIM, 2004, p. 119).

O ato da enunciação é explicado por Benveniste como sendo a manifestação linguística do indivíduo que, ao dizer, o faz em direção a um locutor como condição necessária da enunciação, ou seja, ocorre a suposição de um diálogo: “desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente,

uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p. 84). O linguista afirma, ainda, que “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso”, isto é, a “presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Os sujeitos envolvidos na enunciação comungam, através do discurso, na busca e construção de sentidos que falam acerca do que falam/enunciam/escrevem. Nos termos de Benveniste (1989), locutor e alocutário referem e correferem-se. Para pensarmos sobre o processo da enunciação, seguindo o pensamento benvenistiano, devemos colocá-lo em relação à língua enquanto processo de apropriação. Para isso está o aparelho formal da língua, que permite tal apropriação, de modo a instalar a posição dos sujeitos e valendo-se de elementos iniciantes ou acessórios (BENVENISTE, 1989). O teórico francês explica que, na enunciação,

(...) a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Nessa relação com o mundo promovida pela e na língua instalam-se os modos ou formas de o locutor dar a conhecer a sua posição no processo da enunciação, ao que Benveniste chamou de “índices específicos e procedimentos acessórios”. O linguista denominou os índices específicos de “caracteres necessários e permanentes” (BENVENISTE, 1989, p. 83) da enunciação: os índices de pessoa (eu-tu), os índices de ostensão de espaço (este, aqui) e as formas temporais (do presente da enunciação).

Estabelecendo relações de compreensão para com este enfoque benvenistiano, partimos para as considerações que Amorim elabora:

O emprego das formas, embora essencial na descrição linguística, não se equipara ao emprego da língua. São dois mundos diferentes: enquanto o primeiro diz respeito ao emprego das regras sintáticas, regras de formação, correlações

morfológicas, entre outras; o segundo trata de um mecanismo total e constante que afeta a língua inteira, e é sobre o emprego da língua que Benveniste constrói sua reflexão sobre a enunciação (AMORIM, 2004, p. 121).

Nesse âmbito, desenvolver essas referências tem como objetivo chegarmos à questão da escrita enquanto processo enunciatório. Lemos em Benveniste (1989, p. 90) que se faz necessário distinguir a enunciação falada, da enunciação escrita, pois “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Acertadamente, muitos pesquisadores discutem os elementos conferidos por Benveniste, especialmente quanto às formas, levando em conta as ressalvas feitas pelo teórico: “É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Sobre a enunciação textualizada – escrita e alteridade

Amorim (2004, p.29) considera que “sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa”. A relação entre o “eu” e o “outro” deve ser compreendida para que possamos mudar a maneira de nos posicionarmos no mundo. Dessa forma, é na perspectiva dialógica que podemos tratar da questão da alteridade, pois, como assegura Amorim (2004), é nela que se organiza a produção de conhecimento. Assim, ao pensarmos na escrita acadêmica, a questão do interlocutor se apresenta, pois não há como escrever sem irmos de encontro ao outro, já que escrevemos para alguém. A esse respeito, Amorim afirma: “não há trabalho de campo que não vise um encontro com um outro. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto (...) do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que estuda” (AMORIM, 2004, p. 16).

Mas, de que *outro* estamos falando? O que vem a ser a alteridade? Para Amorim (2004, p. 22), a noção sincrética da alteridade explica de

que *outro* estamos tratando: “o outro aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto”. Para a autora, “o outro é ao mesmo tempo aquele que eu quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa” (AMORIM, 2004, p. 22). Assim, considerando o que ela denomina pertencente à “ordem do irrepetível”, devemos entender que toda e qualquer enunciação assume característica de atualização, na medida em que é colocada em funcionamento por um ato individual de uso, isto é, a mesma ordem que também atualizará a enunciação à qual faz parte o analista. “Portanto, sua análise é da ordem da irrepetibilidade” (AMORIM, 2004, p. 120).

O método, na análise da enunciação, não se dá pronto, acabado ou modelar. Antes, decorre de configuração metodológica sem pretensão de unicidade, pois “confere uma amplitude que possibilita a criação de novas formas de ver o resultado do ato enunciativo, aqui considerado como texto” (AMORIM, 2004, p. 120). Sobre isso, Benveniste (1989, p. 83) corrobora pontuando que “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” e complementa que, “depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 1989, p. 84). Com isso, explica que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

O estudioso francês define a situação como “lugar de criação de referência”, a indicar o modo como a língua é empregada pelo locutor, discursivamente, ao referendar a sua relação com o mundo. Esse ato que, conforme Benveniste (1989), cria a intersubjetividade, permite ao *outro* correferir-se, fazendo parte dos instrumentos da enunciação: índices específicos de pessoa, tempo e espaço, aparelho de funções (intimação, interrogação e asserção) e procedimentos de engendramento de formas. Ou seja, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Não discutiremos neste artigo as relações de complementaridade entre os índices específicos e acessórios, mas interessa-nos pensar como o

locutor/autor organiza as formas semânticas para dar conta da produção de sentidos diante da pesquisa bibliográfica, que é atravessada por tantas vozes. Dessa maneira, é importante, para o recorte do trabalho aqui desenvolvido, reconhecer as marcas que a enunciação escrita apresenta através dos índices para enunciar o lugar daquele que fala/escreve, colocando em ação um “aparelho de funções”, as quais, de acordo com Benveniste (1989), se constituem, resumidamente, do seguinte modo: pela interrogação, pela intimação, pela asserção, pelas modalidades que se apresentam nas formas verbais e pela fraseologia.

O sentido das formas é dado pelo/no discurso, objeto de análise, e sinaliza o que se chamou de “rastros” a serem observados através dos índices específicos e procedimentos acessórios na/da enunciação (MELLO, 2020). Talvez, como uma busca para encontrar quem *diz*, na compreensão de um todo discursivo textualizado: quem escreve o escrito. Nesse âmbito, cumpre lembrar que o que dizemos/escrevemos não é novo, mas já foi dito/escrito e se atualiza em novas formas e condições do dizer/escrever.

Dialogismo

Com Amorim (2004), aprendemos que a alteridade compõe o dialogismo. Assim, admitimos então que sempre haverá um interlocutor, mesmo que esse seja, como afirmam Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 114) “representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Desse modo:

(...) *a palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 114, grifos do autor).

Segundo o mesmo autor, o processo ocorre porque o contexto e a ideologia são fatores da expressão social que compõem a linguagem, pois há a influência ideológica na/sobre a língua no cotidiano. Para ele, tais

elementos, que se organizam e se constituem no exterior do indivíduo, são o centro da enunciação: “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p.114, grifos do autor). Conforme explica o mesmo estudioso, a palavra, em função do interlocutor, tem grande relevância e “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p.115, grifos do autor). Significa dizer que a palavra é resultante do processo de interação, em que a linguagem é pensada em sua dimensão social, tanto pela constituição social da língua como pela possibilidade de aquisição dela por parte dos sujeitos através da interação social. Nesse movimento dialógico, encontramos que, “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 109) quando tratam da carga valorativa que permeia a linguagem, dando “vida às palavras, às enunciações”. Ainda, constituem-se elementos essenciais para a compreensão do discurso e das ideologias do enunciador no plano da enunciação. Desse modo, o diálogo entre ideologias e posições valorativas resulta em linguagem(ens), tendo as posições valorativas como reflexo e as ideologias como refração daquelas. Nessa visão, o sujeito se constitui dialogicamente e na relação de diálogo instala o enunciado, pois “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p.116). De acordo com Bakhtin (2006), o dialogismo se concebe não só da comunicação concreta, mas também da própria consciência que se organiza por meio da linguagem. Portanto, ao estudarmos o processo da escrita é preciso considerar a perspectiva polifônica do texto. Na perspectiva de Amorim, “não há escrita criadora sem alteridade entre autor e locutor” (AMORIM, 2004, p. 18).

Metodologia

Estruturamos este trabalho através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa-conceitual, com abordagem interpretativa/descritiva e procuramos estabelecer as relações de compreensão dos conceitos elaborados pelos autores arrolados na apresentação. O estudo recaiu sobre a leitura qualitativa de apresentação por amostragem – recortes de artigos acadêmicos compilados a partir de um curso de Pedagogia, em uma universidade pública de Minas Gerais – em atividade de avaliação de conteúdo e escrita do primeiro semestre de 2021, e sobre o registro de uma fundamentação teórica capaz de nos assegurar as reflexões levantadas. A relação epistemológica estabelecida entre as obras configurou-se um caminho para a construção de uma releitura como proposta aventada no campo metodológico. Assim, pensar as formas destacadas por Authier-Revuz (1998) como possibilidade de aplicação em análise de textualidades articulares decorre dos estudos engendrados e não se consolida uma proposta acabada, mas não nos impede de pensar a sua aplicação futuramente, em um escopo mais amplo, com a compilação e um banco de dados formado por artigos acadêmicos escritos em cursos de graduação.

Metodologia para um trabalho analítico sobre a enunciação textualizada – considerando Authier-Revuz

Mello (2020) nos fala de carência de estudos de texto sob a perspectiva enunciativa de concepção benvenistiana. Muitos pesquisadores corroboram a observação, creditando-a à inexistência de uma metodologia definida no seio da vertente defendida por Benveniste. Sem um modelo pré-determinado para se estudar a fenomenologia linguística-enunciativa, as pesquisas são escassas. Contudo, Amorim (2004) sinaliza que o processo analítico sobre a enunciação se dá em função de uma metodologia que se apresenta plural, capaz de abarcar a criação de novos modos de analisar a enunciação, aqui considerada em sua materialidade textual, seguindo a sugestão de Benveniste (1989), que comenta sobre a análise linguística, em

uma metodologia aplicada, que parte do ato de enunciação e da observação da situação que o envolve para, só depois, seguir para a análise dos recursos linguísticos que o realizam. Isto posto, entendemos ser necessário buscar fundamentos já assegurados pela pesquisa e por estudos realizados por autores que se voltam para o mesmo campo.

Na obra “Palavras Incertas”, publicada em 1998, Authier-Revuz (1998, p. 14) escreve um capítulo intitulado “As não coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa – estudo linguístico e discursivo da modalização autonímica”, no qual discute sobre a apresentação de um traço comum nos enunciados: “em um ponto de seu desenrolar, o dizer representa-se como não falando por si, o signo, em vez de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo-objeto encontrado no trajeto do dizer e que se impõe a ele como objeto”. Continua a autora que “a enunciação desse signo, em vez de se realizar ‘simplesmente’, no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 14). Nessas reflexões, Authier-Revuz (1998) parece eleger alguns elementos que reproduziremos, de modo a pensar em uma dinâmica metodológica passível de aplicação à análise dos textos acadêmicos - objeto deste artigo. A apresentação dos conceitos abaixo atende à sintetização dos apontamentos publicados pela autora francesa.

Primeiramente, Authier-Revuz (1998, p.19) chama de “as formas da modalização autonímica”, tipo formal através do qual a configuração sobrepõe dois planos:

1) formas explicitamente metaenunciativas “completas”, com X e uma representação do dizer de X a se realizar sobre o discurso. E indica os seguintes pontos: a) uma repartição das formas em seis tipos, alinhados em uma escala que vai dos mais aos menos explícitos; b) formas explicitamente metaenunciativas “completas”, comportando um eu digo X’ (ex.: X, eu emprego esta palavra se bem que; ela faz eu diria X’; o que eu chamo X’).

2) formas explicitamente metaenunciativas, que implicam um eu digo X’, subordinadas e sintagmas circunstanciais, aposições (ex.: X, se eu posso dizer; como se diz, por assim dizer, no sentido p, sem jogo de palavra ...; X, palavra, expressão que ...);

3) formas explicitamente metalinguísticas, com um autônimo X' ou Y' (ex.: X, a palavra X' é inconveniente; o Paulo diz X' ...; o que Paulo chama X'; X, Paulo diz Y' ...);

4) formas sem elemento autônimo, ou sem elemento metalinguístico unívoco (ex.: X, quer dizer Y; X ou Y; X, enfim, Y; X que; X, etc. ...);

5) sinais tipográficos (aspas, itálico) e de entonação;

6) formas puramente interpretativas (alusões, discurso indireto livre, jogo de palavras não marcado) que abrem para “a heterogeneidade constitutiva”.

Considerando os conceitos trabalhados por Amorim (2004) acerca da impossibilidade de se dizer no texto o que foi dito em campo, assumimos o interesse em aplicar as formas – tipologia descritiva da enunciação – que Authier-Revuz (1998) levanta para a análise de textos articulares escritos por graduandos e pós-graduandos iniciantes. Diante da hipótese de aplicação, emergem algumas questões:

Poderíamos aplicar as “quase fórmulas” das formas authierianas para qualquer texto articular?

Poderíamos analisar textos escritos e disponibilizados em revistas eletrônicas em rede sem conhecer as suas condições de produção?

Conhecendo as condições de produção de artigos acadêmicos, seria possível proceder à análise das enunciações textualizadas? Ou deveríamos recorrer ao dito por Orlandi (1992, p. 111), “as palavras não significam em si. É o texto que significa”, e assumir que a textualidade em si mesma poderia ser vista como um leque aberto de instâncias enunciativas?

Seria possível inferir, dentro do contexto da produção, uma hipótese sobre as condições de produção do sujeito escrevente?

Acreditamos que a descrição formal proposta por Authier-Revuz (1998) tem potencial de aplicação na análise da estrutura que pré-determina o desenvolvimento linguístico dos artigos acadêmicos, em sua maioria, na sequência que tentaremos interpretar. Propomos, para tanto, uma análise de artigos acadêmicos apresentados em disciplina regular da graduação, em um curso de Pedagogia de uma universidade pública de Minas Gerais, em uma atividade avaliativa do primeiro semestre letivo de 2021. Seguindo o propósito de arrolar amostras de análise, apresentamos aqui alguns recortes com o objetivo de ilustrar as formas/tipos enunciatórios escritos dentro dos estudos autherianos.

Quanto às formas explicitamente metaenunciativas “completas”, com X e uma representação do dizer de X a se realizar sobre o discurso, teríamos um evento comum em que: a) os modos do dizer/escrever que introduzem a estrutura basilar do artigo acadêmico: tendo por X as citações que se desdobram no texto, com marcação de autoria e sequência de referências, explicações e/ou outros modos de “dizer o mesmo dito”. Além do desenvolvimento da argumentação, talvez possamos inferir que tal prática ocorre por necessidade de se conferir legitimidade ao raciocínio proposto. A exemplo, o excerto A, sob o título “Letramento literário e aprendizagem da leitura”:

Exemplo 1

De acordo com os autores Bonfim, Silva e Souza, “o letramento literário se refere a capacidade que um indivíduo tem de se comunicar e conviver socialmente, mesmo não sendo alfabetizado” (BONFIM; SILVA; SOUZA, p.532). Este termo letramento se difere da alfabetização, muitas vezes sendo confundido erroneamente com a codificação e decodificação da leitura e da escrita, principalmente por estar relacionada a linguagem e ao processo educacional na aprendizagem da escrita e leitura. No entanto, as práticas de letramento estão relacionadas a utilização no contexto social. Tanto que nesse sentido pode ocorrer pessoas letradas não alfabetizadas e alfabetizadas não letradas. O termo será esclarecido e conceituado de acordo com os autores Bonfim, Silva e Souza. Será destacado também a importância das práticas em sala de aula de letramento, apontando as críticas dos autores em relação a forma que os tipos de letramentos são trabalhados no ambiente escola.

Fonte: Trabalho de conclusão de curso do graduando A.

Talvez pudéssemos desenvolver uma “cartografia” do texto, ou um mapa de seus movimentos enunciatórios, como a desdobrarem-se sobre o relevo da página, de modo a destacar o que entendemos na proposta de Authier-Revuz (1998). No recorte, o escrevente *diz*, sem assumir completamente o dito – valendo-se da indicação nominal dos autores “legais” (tomamos aqui o termo “legal” por indicador de publicação oficial, material, de obra que contém a citação reverberada) – mais a citação direta dentro do mesmo sintagma. Nesse âmbito, ocorre que o escrevente, ciente da incumbência de articular considerações sobre o conceito que “tomou por

empréstimo” (citação) como forma de apresentar-se e se fazer representar (e de não incorrer em plágios), tece as suas escolhas a partir do dizer de outro, para o outro (possivelmente o sujeito professor, mas não apenas ele). Esse processo, que muito nos lembra a resenha, parece dar conta de preencher as frestas autonímicas deixadas pelos espaços de recorte e de escolhas do leitor/pesquisador/escrevente. Logo, o texto articular seria um tipo de síntese de suas leituras e, para bem apresentá-las, incorre nessa “costura” entre dizeres que não seus, mas que lhe pertencem no momento do recorte e da escrita. Podemos observar, ainda, que a argumentação se complementa com indícios de um contra-argumento tomado na alteridade da escrita: “No entanto, as práticas (...)”. A locução adversativa, indicadora de oposição ou mesmo de compensação, não nos parece estar sendo empregada com este propósito, uma vez que a ideia do autor não foi contrariada. A natureza do emprego, talvez, possa ser justificada pela tensão criada pela escrita e pela necessidade de estabelecer elementos de ligação entre o que tenta dizer o sujeito escrevente na tentativa de transpor o que diz o sujeito autor. Deste modo, a locução adversativa foi acionada como “*tie*” (gravata) na tessitura do texto, o qual inicia com uma citação como que a antecipar a concepção dos autores e de todo o desenvolvimento posterior.

De acordo com as formas explicitamente metaenunciativas “completas”, comportando um eu digo X’ (ex.: X, eu emprego esta palavra se bem que; ela faz eu diria X’; o que eu chamo X’), teríamos o evento de referência sobre o dizer do outro na forma de citação, somado das possíveis variáveis derivadas desse dizer. Recortariamos, no evento, as citações que “costuram” o texto articular em seus modos de tecer argumentos, tal como observamos acima, mas com investimento maior sobre a paráfrase, propriamente dita: “Tanto que nesse sentido pode ocorrer pessoas letradas não alfabetizadas e alfabetizadas não letradas. O termo será esclarecido e conceituado de acordo com os autores Bonfim, Silva e Souza”. O emprego da locução conjuntiva “tanto que” dá a ideia de continuidade e de reafirmação do dito pelo autor ao ponto de receber nova paráfrase, explicação. A ideia reafirmada passa pela marca de possível autoria, ou, pelo menos, de uma tomada para si do *dizer do outro*, desdobrando-se.

Quanto às b) formas explicitamente metaenunciativas que implicam um eu digo X’, subordinadas e sintagmas circunstanciais, aposições (ex.: X, se eu posso dizer; como se diz, por assim dizer, no sentido p, sem jogo de

palavra ...; X, palavra, expressão que ...); parecem-nos demarcar a *busca* pela objetividade dos/nos artigos acadêmicos, no modo de dizer/escrever que revela a crença na transparência da língua. Quando o propósito linguístico não se desenvolve com a “clareza” desejada (e obviamente tal não será possível), as derivações desdobram-se nas variáveis sintagmáticas, com a intenção de completude e conclusão (ambas igualmente improváveis). Elegemos o recorte B, entre as amostras compiladas, com o título “Letramento literário”:

Exemplo 2

(...) uma prática de incentivo à leitura e à escrita apresenta a definição de letramento de Rildo Cosson (2014): o letramento é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Sendo assim, letramento literário parte do princípio da interpretação do que se é lido. O letramento literário, como definido a cima, diz respeito as práticas sociais da escrita, e quando se fala de mulheres presentes na literatura, está se falando da questão social da equidade de gêneros. Marina Colasanti apresenta de forma muito sábia a história das mulheres escritoras, mostrando desde o início, quando elas tinham que usar pseudônimos masculinos, até os dias atuais onde vemos escritoras nos diversos gêneros literários.

Fonte: Trabalho de conclusão de curso do graduando B.

Este recorte apresenta o retorno do escrevente ao texto – primeiro, um texto que não é seu –, cujo conceito, para ele, deve ser desdobrado em tentativas de maior “clareza”, e talvez, de conjunção, especialmente do locativo “como defino acima”.

Para Authier-Revuz (1998), c) as formas explicitamente metalinguísticas, com um autônomo X’ ou Y’ (ex.: X, a palavra X’ é inconveniente; o Paulo diz X’ ...; o que Paulo chama X’; X, Paulo diz Y’ ...); estariam para o reconhecimento das marcas da enunciação antitética, especialmente, na fundamentação teórica dos artigos acadêmicos, ao passo em que o dizer do outro (citação) está a serviço de uma refutação ou implica realçar a alteridade no processo de “revelação” por derivação de uma ideia, conceito ou teoria. As variáveis estariam no plano da contestação justificada, com desdobramentos de sentidos a serem re/construídos através das escolhas semânticas. No recorte do artigo C, encontramos uma possível exemplificação:

Exemplo 3

Ângela Kleiman conceitua o termo letramento como práticas de leitura e escrita, mas está além da simples alfabetização, em outras palavras, não basta apenas saber ler. Mas Magda Soares, considera que letramento não seja apenas exercer práticas de leitura e escrita, mas onde a escrita consegue fazer a interação entre pessoas e como elas a interpretam, considerando letrado aquele indivíduo que usa socialmente a escrita e a leitura dando conta de responder às demandas sociais que as implicam.

Fonte: Trabalho de conclusão de curso do graduando C.

Ressaltamos que não fizemos qualquer alteração, correção nos textos coletados e chamamos a atenção para o fato de o sujeito escrevente não ter referendado os conceitos e as indicações dos autores respectivos de acordo com as regras da ABNT. Contudo, nosso olhar recai mais para uma possibilidade inconsciente de apagamento das vozes implicadas, do que propriamente na incorreção das regras de escrita acadêmica. Todavia, esta é apenas uma possibilidade de leitura dentre as muitas que podem ser evocadas diante do excerto apresentado. Dentre elas, apontamos o uso de um “operador argumentativo”, o “mas”, provido de carga semântica de contradição e reverberado no emprego do advérbio excludente “apenas”: “Mas Magda Soares, considera que letramento não seja apenas exercer práticas de leitura e escrita”. No formato como se apresenta o texto, o leitor deverá buscar na fonte a corroboração da referência de exclusão e contrariedade.

No caso d) das formas sem elemento autônomo, ou sem elemento metalinguístico unívoco (ex.: X, quer dizer Y; X ou Y; X, enfim, Y; X que; X, etc. ...), entendemos ser possível observar no dizer/escrever que se registra na enunciação caracterizada pela escolha da palavra em relação ao suposto sentido pré-estabelecido, ou seja (movimento este que aparece na locução empregada aqui), “é o que se diz ao dizer”, como prerrogativa da não transparência da língua. Estariam presentes nas afirmações/citações feitas *pelo outro*, considerando a operação linear única, na transposição típica das equações interpretadas pela Matemática Discreta. O valor de verdade/afirmação estaria sendo tomado pelo enunciado *de outro* dentro do dizer aparentemente distanciado do enunciador/escritor. Postulamos a possibilidade de tais formas descreverem-se no espaço das análises que

configuram um ponto importante da escrita articular. Assim, apresentamos o exemplo do recorte extraído do texto D acreditando que, a partir das inúmeras leituras realizadas nos muitos textos articulares compilados, esse tipo/forma em Authier-Revuz (1998) é o mais comumente encontrado. O título do artigo D é “A importância da literatura relacionada à alfabetização e letramento em sua teoria e prática”.

Exemplo 4

Para alfabetizar não existe um método, o ideal é que seja a partir da realidade de cada sujeito, para que a prática e teoria estejam alinhadas e a construção do processo de aquisição do sistema de leitura e escrita seja significativa. Segundo Magda Soares, alfabetizar e letrar é um processo indissociável que deve ocorrer simultaneamente. Para a autora alfabetizar não é um “sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequências, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11). Sendo assim, é importante como profissionais na área educacional que busquemos promover a literatura nos espaços escolares buscando propor projetos de incentivo à leitura com metodologia e didática atrativa para os educandos.

Fonte: Trabalho de conclusão de curso do graduando D.

A estrutura que alimenta os argumentos delinea-se pelo convite à voz presentificada constantemente: 1) “Segundo Magda Soares, alfabetizar e letrar é um processo (...)”; 2) “Para a autora alfabetizar não é (...)”; 3) “Sendo assim, é importante (...)”. E observamos que, na intensão de “colar” os conceitos, o sujeito escrevente nos passa a impressão de um quebra-cabeças, quando, no exemplo 3, perde a adequação frasal, marcando acentuadamente o próprio movimento de colagem. As duas vozes (entre as outras tantas) se encontram, mas sem a harmonia da construção sintático-semântica, mesmo tratando de reafirmar o dito com o emprego da locução conjuntiva/condutor discursivo “sendo assim” na oração seguinte.

e) os sinais tipográficos (aspas, itálico) e de entonação podem ser encontrados no decorrer dos textos como movimento que se potencializa em “efeitos do dizer” – marcas que indiciam a condição de autoria no plano das ações de interpretação e referência. Representamos essa forma/tipo com o recorte do texto D, acreditando fazermos a devida interpretação:

Exemplo 5

Fanny Abramovich em seu livro *Literatura infantil: gostosuras e bobices*, fala que ao contarmos uma história, a mesma não deve ser contada de qualquer maneira, deve ser lida antes pelo narrador.

Concluímos que; durante a primeira infância, quando a criança não “lê sozinha”, a leitura é um trabalho em “parceria” e o adulto é quem vai “dando sentido” a essas páginas que, para o bebê não seriam “nada”, sem sua presença e sua voz. Por isso, os primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, “gradualmente”, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros professores, bibliotecários, livreiros e diversos.

Fonte: Trabalho de conclusão de curso do graduando D.

No primeiro parágrafo, o uso do itálico corresponde às regras de apresentação de uma obra que, apesar de não estar referencialmente completa, é suficiente. No segundo parágrafo, o uso de aspas é interpretado por nós como forma de destacar os termos marcados e suas implicações semânticas. Podemos notar uma certa sequencialização topicalizada no decorrer dos sintagmas, talvez, com o desejo de tomar os sentidos dentro de uma ótica que impede outras.

Quanto às f) formas puramente interpretativas (alusões, discurso indireto livre, jogo de palavras não marcado) que abrem para “a heterogeneidade constitutiva”, estas se manifestam no maior volume de registros passíveis de análise, sobre as quais deslizam as fronteiras de um dizer “a partir de” e/ou um dizer considerado plágio. O exemplo que apresentamos aqui é tão somente um dos tantos recortes que encontramos, pois entendemos que esta forma/tipo authieriana é a mais produtiva e recorrente entre os artigos pesquisados. O título do texto é “Letramentos”:

Exemplo 6

De acordo com Street (2015), “o termo letramento designa as práticas de escrita, desde a capacidade do indivíduo de interagir nos diferentes contextos de uso da escrita”. (BONFIM; SILVA; SOUZA, p. 530; 2016; apud, Street, 2015). Nesse sentido, é importante desenvolver no contexto escolar práticas de uso da linguagem, visando uma formação holística para que o aluno compreenda e se aproprie das práticas socioculturais através da leitura literária na escola por ser um ambiente propício para consolidação e sistematização dos processos de escritas e leitura...

Fonte: Trabalho de conclusão de curso do graduando B.

Mediante essas ocorrências, retomando o que diz Benveniste (1989), é preciso iniciar a análise no e pelo ato de enunciação, a fim de, assim, levantarmos os “efeitos” de sentido que atravessam e marcam a materialidade textual. Entretanto, analisar o evento linguístico na enunciação escrita configura uma tentativa de conhecer as condições de produção do texto, neste caso, o artigo acadêmico. Desta forma, a releitura das classificações levantadas por Authier-Revuz *como e para aplicação analítica* sugerem possibilidades que se mantêm abertas, em uma comunidade que oferece incontáveis possibilidades de leitura.

A título de (in)conclusão

No âmbito das práticas discursivas recortadas no gênero artigo acadêmico, perceptivelmente preferenciais para o contexto das publicações, chama-nos a atenção a presença de uma espécie de política de escrita científica, centrada em um tipo específico de artigo, o experimental, que se enquadra, no tocante à sua arquitetura textual e argumentativa, em um quadro de algumas regras e muitas tensões. Para fins de ensino e exercício acadêmico de escrita, como explica Fischer (2007), podemos encontrar processos de letramentos acadêmicos que transcorrem nos cursos de graduação, demarcando o espaço da escrita científica em graduação. Ou seja, a depender das condições de produção do artigo, das relações sócio-históricas que referenciam os sujeitos escritor/leitor, estudante/avaliador-professor, encontramos uma gama distinta de textos que corroboram a ideia da não univocidade do gênero articular.

Mesmo que se considere a existência de regras que configuram o “artigo acadêmico”, parece possível aventar que elas ocorrem como referência para quaisquer textos de escrita de pesquisa no domínio das práticas discursivas da academia. Se não existe um “modelo”, propriamente, as exigências encaminham para um único modo de escrita, uma única forma de textualizar o vivido da pesquisa, a despeito da natureza e dos propósitos do objeto em estudo, do campo disciplinar que o engendra e do sujeito escrevente. Seria tão somente pela análise linguística que se poderia propor maior nitidez sobre a investigação da textualidade escrita.

Em busca desse diálogo, elaboramos “uma” interpretação das formas (tipos enunciatórios) propostas por Authier-Revuz (1998), como possibilidade de aplicação metodológica, pensando na alteridade e na heterogeneidade que constitui e instala todo o processo que atravessa a escrita acadêmica articular iniciante. Tal proposta, em tempo e em outro trabalho, será aplicada à análise linguística de textos articulares completos, produzidos por acadêmicos iniciantes, com o intento de analisar a progressão das formas/tipos dentro da mesma textualidade.

Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ASSIS, Juliana Alves. **Escrita acadêmica/escrita científica:** das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares. Projeto de pesquisa da Chamada Universal MCTIC/ CNPQ 2018. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich / VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y.F Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. *In:* BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1989.

FISCHER, Adriana. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. 341f. **Tese** (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2007. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 12 out. 2021.

MELLO, Adriano Caseri de Souza. Letramentos acadêmicos e o processo de autoria em artigos científicos produzidos por pós-graduandos em Ciências Humanas. 2020. 130f. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2020.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

RODRIGUES, Daniella. Lopes Dias Ignácio.; SILVA, Jane. Quintiliano Guimarães. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. *In*: ASSIS, Juliana. Alves; KOMESU, Fabiana. (org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 43-63.

Letramento acadêmico: percurso da construção da identidade profissional docente em Letras-Português em formação inicial

Selma Lúcia de Assis Pereira*

Resumo

O presente artigo tem como finalidade realizar uma reflexão sobre o percurso da construção da identidade profissional docente no curso de Letras-Português, em formação inicial, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes) *campus* Venda Nova do Imigrante – ES, relacionando esse percurso com a formação acadêmica e o Estágio Supervisionado nos anos finais. Diante disso, partimos da problematização: que docente em Letras-Português o Ifes *Campus* Venda Nova do Imigrante espera formar? Para isso, discutimos à luz da fundamentação teórica baseada de autores diversos e partiu-se de reflexões sobre construção da identidade docente em formação inicial e humanização do Curso de Licenciatura em Letras-Português em uma instituição tecnicista. Como percurso metodológico, realizou-se um acompanhamento dos relatos de experiências dos acadêmicos: foram selecionados dois relatos de experiência sobre o percurso do Estágio Supervisionado nos anos finais. Por fim, concluiu-se que, para que haja um processo formativo eficaz, espera-se um acompanhamento sistematizado do professor-orientador, professor-tutor e acadêmicos a fim de que possam iniciar um percurso de identidade profissional docente.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Formação docente inicial. Letramento. Relato de experiência. Estágio Supervisionado.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1853-8920>.

Academic Literacy: the path towards the construction of the professional identity of teachers in Portuguese Language in initial training

Selma Lúcia de Assis Pereira

Abstract

This article aims to reflect on the path of construction of the professional identity of teachers in initial training at the Federal Institute of Education of Espírito Santo (Ifes) campus Venda Nova do Imigrante – ES relating this path to academic training and the Supervised Internship in the final years. In view of this, we start with the question: what language teacher profile does the Federal Institute expect to train? In order to answer this question, our theoretical discussion is based on different authors and started with reflections on the construction of the teaching identity in initial training and humanization of the Licenciature Degree in Language Teaching in a technical institution. As methodological approach, we carried out a follow-up of the students' experience reports and we selected two experience reports from the discipline of the Supervised Internship in the final years. Finally, we conclude that, for there to be an effective training process, a systematic follow-up of the professor-advisor, professor-tutor and academics is expected, so that they may start a path of professional teacher identity.

Keywords: Teacher professional identity. Initial teacher training. Literacy. Experience report. Supervised internship.

Introdução

Este estudo acadêmico pauta-se em uma investigação em curso que visa a refletir sobre o letramento dos relatos de experiência dos estudantes e acadêmicos do curso de Letras – Português, na disciplina de Estágio Supervisionado na etapa dos anos finais no Instituto de Educação Federal. Objetivou-se delinear como ocorre a construção da identidade profissional docente, em formação inicial, do Curso de Licenciatura em Letras – Português – do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* Venda Nova do Imigrante. É importante apresentar o lugar em que está inserido o *campus* a fim de que se compreenda o contexto regional em que os acadêmicos e a comunidade acadêmica interagem. S i t u a m o -

nos em uma cidade interiorana, com pouco mais de 25 mil habitantes, em que a agroindústria familiar é uma potência. A cidade é reconhecida como a capital do agro-turismo pelo “Projeto Experiências do Brasil Rural”, parceria entre os ministérios do Turismo (MTur) e da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), junto à Universidade Federal Fluminense (UFF). Dentro desse contexto, o *campus* oferece cursos técnicos de Ensino Médio – Administração e Agroindústria, Graduação – Curso de Bacharel em Administração, Curso de Bacharel em Ciências e Tecnologia dos Alimentos e Curso de Licenciatura em Letras-Português e uma Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação e Práticas Educativas. O Curso de Licenciatura em Letras – Português iniciou-se no ano de 2016, sendo que a primeira turma a se formar foi em 2021. Na tentativa de buscar compreender como foi construída a identidade profissional docente em formação inicial, pretendemos, em nossa pesquisa, delinear o percurso formativo desses acadêmicos por meio dos relatos de experiência da disciplina do Estágio Supervisionado nos anos finais.

Formação docente inicial – o estágio supervisionado

Para iniciarmos esse estudo, indagamos sobre os seguintes temas: identidade profissional docente, formação inicial e estágio supervisionado.

Diante disso, recorreremos às leis que regulam o Estágio Supervisionado e que impactam em nosso trabalho.

O acadêmico ingressante no Curso de Licenciatura em Letras-Português no IFES *campus* Venda Nova do Imigrante, a partir do 6º período, inicia seu contato com as bases epistemológicas do Estágio Supervisionado Obrigatório cuja finalidade é prepará-lo para o fazer docente, conforme postula a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes na graduação, compreendendo. A lei em seu art. 1º indica: “*Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos (...)*”. Pimenta e Lima (2013), em suas pesquisas, afirmam que o estágio nos cursos de formação de professores possibilita que os acadêmicos possam compreender a complexidade institucional em sala de aula, a fim de preparar a inserção desse futuro profissional em seu campo de trabalho/atuação. A complexidade se dá por sermos sujeitos sócio-históricos culturalmente individualizados, com suas subjetividades, e nos formamos enquanto ser humano no coletivo em que estamos inseridos.

Em consonância, a Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), postula-se a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”. (Art. 7, inciso VIII). Ainda se pontua, nesse artigo, no inciso VII, que é necessária “a integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado”. Pimenta e Lima (2013) afirmam que o papel das teorias estudadas nas áreas acadêmicas possui uma finalidade de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam ao acadêmico questionar sua realidade, dado que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Reiterando a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, o Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo estabeleceu a Resolução nº

58, de 17 de dezembro de 2018, que regulamenta os estágios dos alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), onde se destaca:

Art. 2º O estágio é considerado um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Superior, oferecido pelo Ifes nas modalidades presencial e a distância.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, promovendo:

I. o relacionamento dos conteúdos e contextos para dar significado ao aprendizado;

II. a integração à vivência e à prática profissional ao longo do curso;

III. a aprendizagem social, profissional e cultural para o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho;

IV. a participação em situações reais de vida e de trabalho em seu meio;

V. o conhecimento dos ambientes profissionais;

VI. as condições necessárias à formação do aluno no âmbito profissional;

VII. a contextualização dos conhecimentos gerados no ambiente de trabalho para a reformulação dos cursos;

VIII. a inclusão do aluno com necessidades específicas no mercado de trabalho.

[...]

Percebem-se, neste contexto, as diretrizes para uma formação profissional técnica, para a preparação ao mercado de trabalho e com possibilidade para reflexão para reformulação dos cursos oferecidos pelo Instituto. Pimenta e Gonçalves (1992) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Acredita-se que, ao se deparar com a comunidade escolar, agora não mais com um estudante da educação básica, o acadêmico poderá perceber que somente pela observação atenta da realidade é possível realizar uma intervenção pedagógica viável para os sujeitos que ali estão. Nesse sentido, o estágio curricular se caracteriza como uma atividade de conhecimento,

de fundamentação, de diálogo e de intervenção na realidade, sendo, assim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá (PIMENTA; LIMA, 2017). Dessa forma, a partir desses princípios, percebe-se o quanto é relevante o processo do Estágio Supervisionado na formação docente inicial e, consequentemente, no surgimento da identidade profissional docente.

Formação docente inicial: um percurso a ser construído

Ao refletirmos sobre a formação docente inicial, recorreremos ao Projeto Curricular do Curso de Graduação estabelecido pela Instituição de Ensino Superior (IES). Há, nele, o direcionamento político e pedagógico na distribuição das disciplinas teóricas e pedagógicas. Alguns questionamentos surgem ao pensarmos nesse direcionamento: Como é construída a formação docente? Como podemos compreender se há o diálogo entre a teoria e a prática durante a formação docente? Este acadêmico(a) sente-se preparado(a) para assumir a complexidade da realidade da sala de aula?

Em meio às indagações, recorreremos ao princípio básico, que é a formação docente inicial de um(a) futuro(a) professor(a). Para dialogar, trazemos as reflexões de Gatti (2016). O autor que diz que a educação é prioritariamente um espaço onde pessoas com níveis desiguais compartilham seus conhecimentos. Ou seja, a escola proporciona a troca com o outro, a aprendizagem com o outro, na formação de um sujeito sócio-histórico-cultural, uma vez que prendemos coletivamente. Assim, ela afirma que “[...] a formação (docente) de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos” (GATTI, 2016, p.163).

Em seguida, Gatti (2016) apresenta pressupostos a serem considerados para essa formação docente, como: a) fato educacional é cultural; b) o papel do professor é absolutamente central; c) o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; d) a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos e e) as práticas educativas institucionalizadas determinam, em grande parte, a formação de professores e, na sequência,

de seus alunos. Ou seja, para cada pressuposto apresentado é imprescindível o (re)conhecimento do outro. Há necessidade de ir ao encontro da humanidade de ser docente em contraponto em estar docente. Gatti (2016, p. 163) considera que “ compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.”

Para Benevides (2006), a concepção de formação de professores está no seu processo reflexivo, o qual se dá na compreensão da realidade quando este(a) assume a sala de aula. De fato, para muitos acadêmicos o ato de assumir a responsabilidade de uma sala de aula é um desafio que o(a) deslocam para a uma incerteza do seu fazer pedagógico. Não quer dizer que os recém-graduados não estão aptos para o trabalho docente; quer dizer que estar diante de uma turma, planejar, expor-se, interagir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem é um caminho de ir (responsabilidade) constante, é um ato de resistência e reflexão.

Nóvoa (1988) afirma que o docente precisa tomar consciência em seu saber, em seu discurso. O estudioso trata do conceito da reflexividade crítica que o docente constitui já em sua formação inicial. O trabalho de formação docente, para ele, pode ser construído a partir de suas vivências, por meio de sua trajetória de vida, refletindo em seu presente. Ou seja, o docente em sua formação inicial pode ser capaz de apreender os conceitos teóricos e refletir sobre suas intervenções pedagógicas para transformar sua realidade. Dessa forma, queremos compreender a identidade profissional docente em Letras, de formandos em um contexto tecnicista e profissionalizante como o Instituto Federal (If).

Identidade profissional docente em formação inicial

Em busca de realizar uma compreensão acerca da identidade profissional docente, recorreremos ao conceito de identidade concebido por Hall (2003) e Bauman (1998; 2005), nas Ciências Sociais, para nos levar a refletir sobre o fazer docente que, por meio de um processo contínuo, (re) constrói-se, (re)define-se, (re)inventa-se. Somos sujeitos dialógicos e, por

isso, necessitamos do outro para nos constituir, pautados no dialogismo e interacionismo (VOLOCHINOV, 2003) e na troca do eu e do outro como um ato de responsividade (BAKTHIN, 2003) na sala de aula.

É complexo tratar do tema identidade, no entanto a complexidade faz parte da essência da escola, do ser docente e do sujeito como indivíduo. Identidade, para Hall (2003), é concebida como uma ideia de ser integral, originária e unificada. Para Bauman (2005), identidade é uma construção líquida e fluida, instável, flexível e de muitas mudanças. Para ele, a identidade é uma construção de relações em suas negociações, do espaço e tempo quando se trata dos seus interlocutores e obviamente de seu contexto. Ou seja, quer um espaço melhor que a sala de aula para experimentarmos essas complexidades? O docente em formação contínua percebe essas transformações e busca se adaptar, construindo o seu percurso de identidade profissional docente.

Dessa forma, compreendemos que a identidade é construída paulatinamente, de acordo com o seu contexto sócio-histórico-cultural a partir de sua posição enquanto sujeito em diversos e diferentes movimentos (HALL, 2003). Diante disso, é desafiador conceber o que seja uma identidade profissional docente, por se tratar de algo marcado por diversos atravessamentos que compõem a vida do profissional da educação. Moita Lopes (2002) traz o conceito da construção da identidade social, que está relacionado ao indivíduo e a seu comportamento discursivo, porque esse comportamento é (re)construído e dialógico. Isto significa que definir uma identidade profissional docente, no contexto de mudanças frequentes, de (des)construção de paradigmas, de reflexão do fazer pedagógico com a sociedade atual é uma construção processual e não taxativa.

Universo tecnicista do Instituto Federal

A Resolução do Conselho Superior (CS), nº 49, institui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2019/2 – 2024/1, apresentado ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em sua apresentação afirma que

O Ifes é maior do que parece. Nosso principal desafio é comunicar à sociedade tudo o que fazemos para **promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável**, que é a missão organizacional deste Instituto (grifos nossos).

É interessante observar que, ao iniciar a apresentação do PDI, o leitor é convidado à afirmativa “O Ifes é maior do que parece”, o que nos leva a pensar no trabalho de todos(as) os(as) agentes deste espaço de saber e dar respostas à sociedade de sua importância. Outro ponto é direcionar em sua missão a promoção profissional, científica e tecnológica de excelência. Assim, indagamo-nos: “e as licenciaturas instauradas nesse espaço profissionalizante?”. Torna-se um percurso a ser discutido com a comunidade acadêmica para ampliar a visibilidade da formação inicial desses sujeitos-profissionais à sociedade.

É relevante mencionar que o modelo de planejamento é pautado como estratégico e participativo a partir dos seguintes princípios

Art 3º:

1. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
2. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
3. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
4. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;
5. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009).

Ao lermos o item 2, que trata da verticalização do ensino, compreendemos que há uma abertura para o Ifes ofertar graduação e pós-graduação, como as universidades. Por ser uma instituição tecnicista e profissionalizante, os cursos de graduação são, em sua maioria, bacharelados para atender à demanda de mão de obra onde quer que esteja inserido o *campus*. Dessa forma, as licenciaturas são ofertadas por alguns campi do Ifes, fazendo-nos refletir em que medida a concepção de identidade profissional docente é construída neste espaço profissionalizante.

Humanização no curso de licenciatura no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Para traçar um pensamento sobre a humanização na licenciatura, primeiro apresentamos a concepção da missão do Instituto Federal (If) que demonstra um perfil tecnicista e profissionalizante. Segundo Rosa (2005), “[...] os Institutos Federais possuem vasta experiência no ensino profissionalizante técnico e tecnológico, mas ainda não amadureceu uma concepção de formação de professores [...]”. Somente em 2008, com a lei nº 11.892, foi instituída aos Ifs a criação das licenciaturas. Nessa criação, Rosa (2005) aponta que houve a necessidade de uma mudança qualitativa do quadro pessoal do Ifs, ofertando concursos públicos para licenciados e pedagogos, favorecendo as discussões nos processos de ensino-aprendizagem, na formação dos docentes do Instituto e dos discentes tanto do ensino médio quanto da licenciatura. Essa mudança real constituiu uma concepção trazida por Freire (1996), que trata da ação-reflexão-ação dos sujeitos, por meio de sua conscientização, de sua prática humana. Freire (1996, p. 92) diz que “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Em outras palavras, não somos máquinas, não estamos neste mundo apenas para apertar parafusos, distantes de nossos sentimentos. Há vida pulsante.

Neste lugar, a humanização do profissional docente, em sua formação inicial, constitui-se em uma luta permanente e fundamental. Rosa (2005) nos aponta um caminho: “[...] percebemos a necessidade de espaços de formação para o atendimento dos diferentes níveis da educação como meio para a profissionalização docente [...]”, a autora completa dizendo que, “Consequentemente, o docente que atuará na formação docente dos futuros profissionais imprimirá uma identidade profissional mais humanizadora e dialógica”.

O relato de experiência do estágio supervisionado: um lugar de fala

Durante o período realizado, percebemos, na disciplina curricular de Estágio Supervisionado – anos finais –, ocorrida no 6º período, que havia uma necessidade de maior aproximação entre a escola, a academia e os acadêmicos. Por isso, realizamos uma sistematização de acompanhamento nas escolas onde os estudantes de Letras – Português fizeram seus estágios. Ao serem encaminhados para as escolas, de acordo com os procedimentos pautados pela legislação, os acadêmicos chegavam às salas de aula da graduação com vontade de expressar suas vivências nas escolas, expor suas observações, seus receios e suas ideias. Dessa forma, humanizamos esses momentos com o que chamamos de “Estágio Terapia”, que acontecia às sextas-feiras nas últimas aulas da semana. Um momento intenso que raramente havia faltas.

A partir desse momento, os relatos orais eram valorizados pelos colegas, que prestavam muita atenção: havia comentários, sugestões e muita partilha. Os acadêmicos lembravam-se de momentos das aulas dos seus professores na graduação para pensar nas intervenções. Percebiam que aliar a teoria à prática, como proposta de Pimenta e Lima (2017), era um desafio devido às realidades de cada escola.

Posteriormente, os acadêmicos produziam relatos de experiências para fins de registro e publicação. Esse letramento acadêmico é importante para constituir estudos e pesquisas a fim de aprimorarmos as estratégias durante o percurso da construção da identidade profissional docente. Como afirma Fischer (2007), “é no meio acadêmico que sua produção intelectual – leitura, oralidade e escrita – deve se adequar às formalidades e exigências solicitadas”.

É importante ressaltar que a cidade de Venda Nova do Imigrante não possui muitas unidades de ensino fundamental da etapa dos anos finais. São aproximadamente três escolas na região central e as demais ficam na zona rural. A princípio, houve uma conversa da professora-orientadora com a equipe pedagógica de cada escola para o aceite dos estagiários. Posteriormente, fizemos encontros com os professores-tutores a fim de explicar a dinâmica do acompanhamento e, só depois, encaminhamos

os acadêmicos-estagiários. A experiência do Estágio Supervisionado transformou o ambiente da escola, como também dos acadêmicos e do Ifes. Um acadêmico-estagiário, em suas considerações finais do relato de experiência, afirma que

Após a realização do estágio supervisionado, foi possível perceber o tamanho da responsabilidade do trabalho docente. Conduzir o processo de aprendizagem é desafiador, complexo e requer constantes estudos, formações e a reflexão de sua prática na sala de aula.

Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam-se como uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou o gênero Memórias Literárias e Fotografia possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas completando-se e construindo uma mensagem comunicativa, significativa, no contexto escolar.

A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar na afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, no relacionamento entre todo o corpo profissional da instituição. O texto produzido também serviu como diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas aulas futuras.

Constatamos que a inserção da fotografia na proposta de produção do textual funcionou como um instrumento potencializador para a prática da escrita, gerando motivação e interação. Os alunos sentiram-se mais motivados em escrever e curiosos durante todo o processo. Além disso, a prática, em sua particularidade, gerou envolvimento entre os alunos e a escola em si e com os funcionários do corpo pedagógico/gestor e administrativo da instituição.

Por fim, podemos considerar que planejar, executar e finalizar uma proposta como essa exige dedicação, tempo, disposição, pois é necessário trabalho fora do horário de expediente. Porém, são práticas assim que geram envolvimento, afetividade, integração e acima de tudo e o mais importante ajudam na construção do conhecimento (PETERLE JÚNIOR, 2020, p.51).

É relevante considerar que observar os relatos de experiências dos estagiários durante o percurso de formação inicial, na busca de compreender a construção do profissional docente em formação, é de muita responsabilidade. Percebemos o quanto nos é exigido planejamento, necessitando-nos (re)inventar, (re)criar, (re)novar. Como o processo de

formação não se conclui com o término da graduação (PIMENTA, 2017) e porque somos sujeitos inacabados (BAKHTIN, 2003), para ser um profissional docente faz-se necessário compreender a complexidade da escola, de sua efervescência e dos acontecimentos das práticas sociais e culturais pulsantes neste espaço.

Marcelo (2009, p. 10) afirma que a formação docente por meio do estágio supervisionado “[...] deve [contribuir] para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Isto mostra o quanto é importante a aproximação da teoria e prática na vivência do estágio supervisionado a fim de que o acadêmico possa desenvolver suas habilidades profissionais e iniciar seu percurso de identidade profissional docente. Conforme postula Pimenta (2017, p. 41), a “atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” – essa afirmativa é observada nas considerações finais do seguinte relato de experiência

Diante do exposto, consideramos importante ratificar que a vivência do estágio é uma experiência imprescindível, como anteriormente citado, pois permite aos estagiários conhecer a rotina da escola, a realidade dos professores e dos alunos, as práticas docentes, entre outros. A partir disso, podemos refletir sobre os métodos utilizados e aperfeiçoar as práticas pedagógicas futuras.

Salientamos que é por meio da reflexão que podemos repensar a prática. Consequentemente, começamos a criar nossa identidade como docente, isto é, passamos a elaborar o nosso próprio modo de ser, de fazer.

O estágio também é um momento oportuno para relacionar os conteúdos estudados na graduação com a prática vivenciada na escola, sob a supervisão do orientador. Dessa maneira, a construção de conhecimento do graduando torna-se muito mais consistente tendo sido obtido a partir da união da teoria com a prática.

Cabe mencionar que também é uma experiência difícil e exigente visto que requer dedicação, planejamento e associação dos conteúdos teóricos às práticas. Além disso, percebemos que os desafios da profissão são inúmeros, entretanto, esperamos, por meio do trabalho e do estudo, colher bons frutos na carreira docente. (PIMENTEL, 2020, p.100).

Ao dizer que “a vivência do estágio é uma experiência imprescindível [...] podemos refletir sobre os métodos utilizados e aperfeiçoar as práticas pedagógicas futuras”, observa-se que há um esforço do futuro docente no qual ele refletirá sobre a realidade da escola, o que se aprende na graduação e o que é possível fazer em sua *práxis*.

Percebe-se, também, que a realidade das escolas públicas (municipais ou estaduais) é um grande desafio para o futuro docente frente às demandas exigidas pelo sistema educacional vigente. Mesmo assim, os futuros docentes possuem uma perspectiva esperançosa no fazer pedagógico, como menciona Freire (1992, p. 47), “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”.

Por fim, as considerações finais do relato de experiência abaixo emergem um indício de identidade profissional docente em formação inicial, ao declarar que

As percepções enquanto estagiária sobre a docência foram positivas, desafiadoras e condizentes com o momento vivenciado de estreia na docência. As percepções mais relevantes foram: quebra de paradigma de que os alunos/as são desinteressados em relação à escola; a descoberta de que o espaço escolar é rico em possibilidades e que, ao prepararmos uma aula, devemos sempre atentar para o protagonismo do/as aluno/as e incentivá-los para que se sintam envolvidos e sejam participantes da sua aprendizagem.

Por fim, constatei que ministrar uma boa aula e obter alto índice de participação é possível, desde que planejada, pensada, e que contenha atividades criativas, que incluam novas tecnologias e diferentes abordagens sobre o mesmo tema. É preciso que essa aula seja sempre conectada a questões sociais latentes aos alunos/as, como no caso dessa sequência didática, que abordou no gênero *debate regrado*, o tema “gravidez na adolescência”, utilizando um exercício da oralidade, tendo em vista a cidadania. (ARAUJO, 2020, p. 27).

Ao considerar suas percepções durante o estágio supervisionado no excerto acima, percebe-se que a futura docente buscou investigar a realidade em que ela estava inserida. Com esse olhar de investigadora-pesquisadora, desenvolveu a intervenção pedagógica proporcionando o protagonismo dos alunos da escola. Pimenta e Lima (2017, p. 55) afirmam que o conhecimento por meio do estágio supervisionado envolve estudo,

análise, problematização e proposição de soluções, como também estudos e pesquisas nesta área.

Considerações finais

Concluimos que se faz necessária uma ampla discussão da relação entre “teoria” e “prática” no entendimento trazido por Pimenta e Lima (2017) durante todo percurso da graduação, e não somente na disciplina curricular de Estágio Supervisionado. Esse diálogo fortaleceria o percurso da construção da identidade profissional docente em formação inicial. É preciso humanizar os Institutos Federais em seus cursos de licenciaturas proporcionando discussões e aproximações com as unidades escolares. Dessa forma, oportunizaremos não só um crescimento acadêmico, mas também profissional.

Referências

ARAÚJO, Aleandra Ribeiro de. Práticas de oralidade em sala de aula: o debate regrado no exercício da comunicação e cidadania nas aulas de Língua Portuguesa. In: PEREIRA, Selma. L. A.; CALDAS, A. (org.). Estágio supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino fundamental II. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 27p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes Editora, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. **REVISTA LETRA MAGNA**. Revista

Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - ano 03- n. 05, 2º sem./2006.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**, dispõe sobre o estágio dos estudantes dos Institutos Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em 01 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BRASIL. **Ministério do Turismo**. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-do-turismo-seleciona-roteiros-para-o-projeto-experiencias-do-brasil-rural>. Acesso em 01 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional da Educação (CNE) Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019**, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 01 nov. 2021.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 340 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.13, n. 37, p. 57–70.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º Grau**, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução Conselho Superior nº 48**, institui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2019/2 – 2024/1. Disponível em https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf Acesso em 01 nov. de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior nº 58 de 17 de dezembro de 2018**, regulamenta o estágio supervisionado. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/Res_CS_58_2018_-_Regulamenta_Est%C3%A1gios_dos_alunos_do_ifes.pdf Acesso em 01 nov. de 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. Acesso em 01 nov. 2021.

PETERLE JÚNIOR, Edézio. Relato de experiência do Estágio Supervisionado. In: PEREIRA, Selma. L. A.; CALDAS, A. (org.). **Estágio supervisionado em Letras**: relatos de experiência no Ensino fundamental II. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 51p.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. **Coleção Magistério – 2º Grau**. 2ª. Ed. rev. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTEL, Viviana Leite. Trabalhando o gênero textual comentário articulado à obra O Pequeno Príncipe. *In*: PEREIRA, Selma. L. A.; CALDAS, A. (org.). **Estágio supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino fundamental II**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 100p.

ROSA, Ana Cláudia Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Maria – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – RS – 2015.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS)

Victoria Wilson*

Resumo

O presente trabalho discute o processo de produção escrita acadêmica no âmbito dos estudos dos letramentos com base nos conceitos bakhtinianos de cronotopo e exotopia, com vistas a contribuir para um modo de ler o outro com empatia e acolhimento. Com dados oriundos de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no programa de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), o trabalho acompanha o percurso autoetnográfico assumido pela autora da dissertação na implementação de seu projeto de intervenção pedagógica com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para, a partir do “excedente de visão”, abordar as práticas de letramento vivenciadas neste estudo. A análise demonstrou o quanto, na busca de solução de problemas relativos às atividades propostas com os alunos, a professora ativava, em um processo dialógico, os conhecimentos e as experiências anteriores às “novas” práticas de letramentos acadêmicos. Neste duplo fazer, foi possível observar como os processos de letramentos “acontecem” e como estão vinculados a diferentes práticas de leitura, escrita e consciência linguística, bem como integrados a aspectos culturais e identitários. E, por fim, à medida que desenvolvia o projeto de intervenção em suas aulas, a professora-pesquisadora elaborava o seu projeto de pesquisa, o que resultou em um exercício de autoria, identidade e produção de conhecimentos (escolar e científico), refletindo-se, diretamente, na construção de sua escrita acadêmica.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Produção de conhecimento científico. Cronotopo. Exotopia.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPLIN e PROFLETRAS). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5237-8860>.

Academic writing: an analysis of an autoethnographic research developed in a national Master's degree professional program

Victoria Wilson

Abstract

This work discusses the academic writing production process in the realm of literacy studies based on the Bakhtinian concepts of chronotope and exotopy in order to contribute to a way of reading the other with empathy and outreach. The data came from part of a professional master's degree research developed in Languages (PROFLETRAS), and the work keeps track of the autoethnographic approach of the author to her thesis during the implementation of her project of pedagogic intervention with 7th grade Primary School students to analyze literacy practices experienced during the study based on the concept of *surplus of vision*. The analysis showed how the teacher activated, within a dialogic process, the knowledge and previous experiences to the “new” academic literacy practices while searching for the solution to the activities put forward to the students. During this two-fold activity, it was possible to observe how literacy processes “take place” and how they are related to different reading, writing and linguistic awareness practices, as well as integrated into cultural and identity aspects. Finally, while the teacher-researcher developed her intervention project in her classes, she elaborated her research project, which resulted in an exercise of authorship, identity and production of knowledge (educational and scientific), and this was directly reflected on the construction of her academic writing.

Keywords: Academic literacy. Production of scientific knowledge. Chronotope. Exotopy.

Introdução

Os desafios da formação docente são muitos, e perpassam diversificados aspectos, no que tange aos letramentos acadêmicos de alunos de graduação e pós-graduação, para que sejam proficientes, atuantes, críticos e reflexivos. Esse desafio envolve distintos eixos (leitura, escrita, oralidade e consciência linguística) relativos a cada campo disciplinar e orientadores do trabalho pedagógico. Mais especificamente quanto à escrita acadêmica, a legibilidade e a legitimidade das compreensões dos alunos, suas experiências com a linguagem e o modo como se expressam em suas produções escritas revelam outros conhecimentos e outras racionalidades distintas, muitas vezes, dos esperados e “desejados” na academia. Um dos desafios dos professores, portanto, é o de enfrentar e lidar com uma diversidade de conhecimentos e racionalidades, no ambiente acadêmico. Boaventura de Sousa Santos nos lembra que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (SOUSA SANTOS, 2010, p.30). Portanto, como ler o outro de forma a acolher outros discursos ao mesmo tempo em que se ensinam outras habilidades e competências da chamada escrita acadêmica? Ou, considerando as reflexões de Arroyo (2011, p.150): “Mas que experiências e que sujeitos reconhecer como produtores de indagações e de conhecimentos?”

Na concepção dialógica bakhtiniana, o outro nos constitui. São os outros que compõem os arquivos de nossas experiências e conhecimentos – dos distintos círculos sociais e das diferentes esferas da vida. E são os outros que também nos leem; os destinatários de nossos discursos e valores: eu leio o outro que também me lê. E na vida dos gêneros do discurso, esses que são lidos, ensinados e escritos, na academia, sofrem o peso e o valor do destinatário e, assim, reformula-se o próprio estilo do gênero.

Este trabalho, pois, parte do pressuposto de que os letramentos acadêmicos, ainda que sofram um processo de “pasteurização” e coerção normativa, próprio das determinações institucionais e disciplinares, são afetados por outras ordens, outras compreensões e racionalidades, outras visões de mundo que vão configurando e reconfigurando outras formas de conhecimento e produzindo (novos) sentidos na escrita dos alunos (GOULART; WILSON, 2019; WILSON, 2019). Nas últimas décadas, a

contribuição dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998; STREET, 2004; STREET, 2014) e os Multiletramentos, e de proposições centradas no modelo ideológico de letramento, entendido como prática social de leitura e escrita, surge como proposta renovada de ensino no contexto acadêmico (haja vista os estudos dos letramentos acadêmicos). No entanto, estudos sugerem o quanto é preciso avançar nas práticas de letramento acadêmico no que tange o trabalho pedagógico, especialmente, com o ensino da leitura e escrita, considerando, dentre outros fatores, práticas e discursos que circulam e que são específicos dos contextos acadêmicos e suas especialidades, as referências à escrita e a outras semioses, as experiências subjetivas com diferentes gêneros discursivos e linguagens, os letramentos de origem, a circulação social dos alunos, em sentido amplo, e sua inserção acadêmica; a projeção identitária no processo de letramento, as expectativas docentes em relação à formação prévia dos alunos, dentre outros fatores.

Neste cenário, e com vistas a contribuir com essa discussão, este trabalho apresenta dados oriundos de uma pesquisa inspirada na autoetnografia como metodologia, desenvolvida por uma aluna do programa nacional do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FLORENTINO, 2020). Nosso objetivo é, com base nas propostas e discussões ali apontadas, fomentar uma reflexão sobre os letramentos acadêmicos e escolares a partir do modo de “olhar” o outro, na perspectiva do “excedente de visão” (BAKHTIN, 2003, p. 23). Assim, espera-se acolher as práticas de letramento como fonte de conhecimento e saber legítimo, para, a partir desse acolhimento, tratá-las e ensiná-las como fonte de sentido e experiência, considerando o dialogismo bakhtiniano “como qualquer acontecimento que envolva sujeitos em interação discursiva.” (BRAIT, 2012, p. 87).

Semeando o campo: costurando método e análise

Cronotopo e exotopia, dois conceitos de Bakhtin, primeiramente concebidos no âmbito da atividade estética e, segundo Amorim (2006),

estendidos às atividades de pesquisa em Ciências Humanas, são utilizados neste trabalho, associados à heterocientificidade, outro conceito bakhtiniano de orientação metodológica nesta área. Serão utilizados como método de análise e com vistas à análise dos letramentos acadêmicos, em interface com os letramentos escolares, a partir de um recorte de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *campus* da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Segundo Geraldi:

Assumir a heterocientificidade implica abandonar a posição epistemológica que somente admite como científico (e verdadeiro dentro de cada teoria) o enunciado relativo àquilo que se repete, àquilo que é imutável, àquilo que é produto da abstração deduzidas todas as particularidades, todas as singularidades como “desvios” não significativos da realidade concreta (GERALDI, 2012, p.20).

A forma de olhar o outro a partir de um lugar exterior é o sentido básico de exotopia e vai ao encontro da concepção de uma prática de letramento que visa desfazer uma tradição hegemônica, em geral, uma visão ocidentalizada de letramento e sua escolarização, baseada em relações de poder e concentrada em si mesma (STREET, 2014). Fixada em si, nada vê do outro, a não ser a si mesma: seus próprios valores e conhecimentos, seus ritos, seus costumes que, assim, se sobrepõem e se impõem aos valores, ritos, costumes, experiências e saberes alheios. Nesta ótica, só há lugar para um tipo de letramento, o autônomo; e não para práticas de letramento socializadas, como a que propomos, que busquem olhar o outro a partir do “excedente de visão” a que Bakhtin se refere, isto é:

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

O conceito de exotopia traz a ideia de acabamento, de construção do todo, como se refere Amorim (2006), por isso, está ligado à dimensão

espacial. Já o conceito de cronotopo está vinculado à dimensão temporal e histórica; onde os sujeitos se inscrevem e escrevem suas histórias. Para Amorim, “[...] no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de mundo” (2006, p.106). Nesse sentido, exotopia e cronotopo se fundem como método, pois o acolhimento ao outro significa entrar em empatia com ele a partir do “excedente de visão” para interpretar seus movimentos, seus conhecimentos e suas experiências, até as suas transformações, enfim, o cronotopo para, então, “inferir uma determinada visão de homem”, conforme Amorim (2006, p. 106).

A visão de mundo que se pretende descortinar neste trabalho, inspirada nos conceitos de cronotopo e exotopia, orienta-se para as formas (práticas de letramento) com que Florentino (2020), em sua dissertação, semeia o chão da sala de aula em articulação com o campo teórico de sua pesquisa para planejar e executar seu projeto de intervenção pedagógica como “produto” do mestrado profissional. Com foco na escrita e reescrita de textos produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Macaé, RJ, a autora, professora-pesquisadora, opta pela abordagem autoetnográfica para conduzir seu projeto. Decidir por esta metodologia foi uma forma de a autora se identificar neste processo em que ora se sentia atuando como professora – que era/é –, ora se via como pesquisadora como ela mesma afirma:

Decidir, portanto, pela pesquisa autoetnográfica, com base na etnografia confere ao meu trabalho o olhar de retratista e retratado, outorgando autonomia para gerir decisões quanto às necessidades de minha sala de aula e, mais ainda, confere a mim, professora/pesquisadora, a oportunidade de participar desse processo de forma a avaliar o meu fazer pedagógico, vivendo duplamente as condições/funções de professora e pesquisadora (FLORENTINO, 2020, p.26).

De acordo com Corrêa (2011), o discurso é elemento estruturador-estruturante das relações de ensino e de aprendizagem e a linguagem em uso se configura como o “espaço em que as pessoas se fazem sujeitos no processo discursivo” (CORRÊA, 2011, p.340). Considerando o discurso no sentido atribuído por Corrêa e compreendendo a linguagem como

locus no qual as pessoas se fazem sujeitos, trilharemos com Florentino o percurso autoetnográfico de sua pesquisa, observando o que discursos e vozes expressam em termos de práticas de letramento, na análise do capítulo de sua dissertação, que antecede as considerações finais, intitulado: “Autoetnografia: o tempo e o espaço nessa pesquisa”.

No processo de escrita acadêmica, a autora tinha como meta a elaboração de atividades didáticas, em que incorporava os modelos teóricos aprendidos (em aprendizagem) no curso das disciplinas do mestrado, bem como aqueles definidos para fazerem parte do corpo teórico de sua pesquisa, além daqueles que constituíam seus letramentos anteriores e suas experiências e com os quais ela se identificava. Muitas vezes, os novos saberes e suas linguagens conflitavam com saberes e práticas já sedimentados e naturalizados. Era preciso enfraquecer resistências para semear o solo com novas “ferramentas”, seja em aliança, seja em conflito com as antigas. Portanto, a professora se sentia duplamente desafiada em meio aos dilemas que surgiam neste percurso e que configurariam, a partir de então, seu processo de letramento acadêmico.

Os letramentos, sejam os acadêmicos, sejam os escolares, não estão desvinculados dos contextos nos quais se inserem, e a própria noção de contexto pode ser entendida de modo dinâmico e alargado: os contextos não estão encapsulados e estão sujeitos às interpretações recíprocas dos sujeitos. Por outro lado, a perspectiva (auto)etnográfica e discursiva adotada na dissertação de Florentino permitiu que as suas práticas de letramento acadêmico (e a elaboração e reelaboração de sua escrita, inclusive) fossem vividas como experiências em processo, suscetíveis a mudanças.

O que parecia, a princípio, um obstáculo assustador, isto é, lidar com dilemas, contradições e imprecisões ao longo do trabalho, tornou-se a origem de novos desafios, atuando como fonte de experiência subjetiva e fonte de novos conhecimentos – como algo que diz respeito então às subjetividades e identidades, algo que está dentro de cada um de nós e não se aloja fora de nós –, e é vivido como “autênticas” práticas de letramento. As concepções de escrita acadêmica estão, portanto, alinhadas à linguagem em uso, a práticas sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos e engajados em um projeto que deve fazer sentido em e para suas vidas.

O campo: semear e colher

No capítulo “Autoetnografia: o tempo e o espaço nessa pesquisa”, Florentino (2020) teve a oportunidade de retomar (e se “apossar” de) a orientação metodológica adotada – a autoetnografia –, e discorrer sobre sua experiência acadêmico-profissional na condução de suas atividades didáticas em seu projeto de intervenção pedagógica com os alunos. O capítulo, diferentemente dos demais, é o espaço-tempo em que a autora, trabalhando também com os conceitos de cronotopo e exotopia, pôde mostrar (-se) seus encontros e desencontros; seus encantos e desencantos e(m) sua busca incessante para construir dois projetos, na verdade: o projeto dissertativo propriamente dito e o projeto de intervenção pedagógica com os alunos, ambos constituindo a sua dissertação. Na introdução deste capítulo, Florentino faz a seguinte consideração:

Sendo a minha participação nesse trabalho como professora pesquisadora, sendo eu, portanto, também integrante do grupo pesquisado, é de suma importância a existência desse capítulo cuja pretensão é registrar as minhas impressões e reflexões acerca do que foi pesquisado; as transformações pelas quais passei e por que passei; o que aconteceu comigo durante esse processo; como entrei e como saí dessa pesquisa. Alimentada pela pesquisadora, a professora volta preenchida e transformada. (FLORENTINO, 2020, p.119).

No afã de trabalhar a produção da escrita e da reescrita com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, na perspectiva dialógica de raiz bakhtiniana, a professora se preocupava, inicialmente, com as normas gramaticais como forma de aprimorar a competência escrita dos alunos. No entanto, foi observando que havia, no processo de letramento dos alunos, algo mais que a aprendizagem de regras gramaticais centradas na correção linguística, que dá início às suas indagações, a saber:

Contudo, eu sabia que não eram as regras nem as normas gramaticais e ortográficas por si só que colocariam meus alunos em comunhão com o ambiente social mais amplo de suas relações. Tampouco seriam essas regras as principais

possibilidades de envolvimento com a escrita. Era preciso mais do que isso. Mas o quê, exatamente? (FLORENTINO, 2020, p.119).

“Mas o quê, exatamente?” diante do dilema em que se encontrava, foi através de novas leituras que buscou respostas e traçou uma metodologia de ensino de modo que seus alunos pudessem se envolver no processo de produção escrita e reescrita como experiência de trabalho e fonte de sentido. Ao mesmo tempo em que refazia o caminho (teórico e metodológico) com os alunos, trilhava os seus, construindo-se e desconstruindo-se, em uma experiência compartilhada mutuamente. Segundo Ivanic (1998, p.67), práticas, compreendidas como normas de um grupo, e discursos, no âmbito dos estudos do letramento, não são entidades fixas, mas estão em fluxo constante. Sobre práticas de letramento, a autora pontua que:

Literacy practices are a person's or group's responses to a particular life demand which involves written language in some way. [...] Literacy practices include not only mental process and strategies, but also decisions such as whether to employ written language at all, which types of writing reading and writing to engage in, discourse choices, feelings, attitudes, and practical, physical activities and procedures associated with written language.

Literacy practices of all these types are both shaped by and shapers of people's identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person.¹ (IVANIC, 1998, p.67).

Neste percurso, nota-se como a professora-pesquisadora, motivada pela demanda de ser bem sucedida em suas propostas de atividades com os alunos na produção de escrita e reescrita, buscava se conectar com “algo mais”, além dos aspectos textuais, também importantes para a correção linguística, a saber, o envolvimento dos alunos nas atividades. Neste processo, ambos, professora e alunos, construía suas atividades de letramento e, nesta construção, desenvolviam experiências linguísticas, cognitivas, discursivas e afetivas; engajavam-se no projeto e este engajamento refletia-se

1 Práticas de letramento são as respostas de um grupo ou de um indivíduo a uma dada exigência social que envolva de alguma forma a língua escrita. [...] As práticas de letramento abrangem não só estratégias e processos mentais, mas também decisões a respeito de se empregar ou não a língua escrita, quais tipos de escrita e leitura serão utilizados, escolhas discursivas, sentimentos, atitudes, atividades físicas e pragmáticas, além de procedimentos relacionados à língua escrita. As práticas de letramento aqui mencionadas são formadas pela identidade do indivíduo e ao mesmo tempo formadoras de tal identidade: dominar determinadas práticas de letramento implica se tornar um determinado tipo de pessoa. (IVANIC, 1998, p. 67, tradução nossa).

no comportamento de cada um em sala de aula, bem como ia influenciando na transformação de cada um como pessoa.

A resposta veio a partir de muitas práticas de desconstrução e reconstrução da professora/ pesquisadora e também dos alunos; uma situação bastante diferente de outras já vividas na sala de aula, através da qual pude vivenciar as minhas dores e as dos meus alunos, como se num processo metalinguístico e metavivencial/ metaexperimental. Perceber as minhas limitações, inclusive com relação à escrita da minha dissertação, possibilitou-me compreender ainda mais o distanciamento que havia entre o meu aluno e a sua escrita, já que essa relação era pautada, dentro da esfera escolar, na priorização de atividades linguísticas e metalinguísticas dissociadas das experiências pessoais com a linguagem. Entender que era preciso substituir a ideia de que se escreve para ser corrigido pela ideia de que se escreve para ser lido foi fundamental para mudar significativamente a atitude dos alunos diante das propostas de produção textual. (FLORENTINO, 2020, p.119).

Considerando a mudança de atitude da autora frente a uma visão de escrita na escola que valoriza a correção no lugar da recepção do texto na passagem em que ela afirma que “entender que era preciso substituir a ideia de que se escreve para ser corrigido pela ideia de que se escreve para ser lido foi fundamental para mudar significativamente a atitude dos alunos diante das propostas de produção textual.”, é possível verificar como este aspecto pontual se reflete no global. Trata-se de uma mudança significativa em termos das práticas de letramento escolares e acadêmicas, uma vez que repercutiu tanto no ambiente escolar propriamente dito quanto na escrita da pesquisa acadêmica.

A consciência da autora, ao declarar sobre o seu processo de desconstrução e reconstrução de práticas, condutas e organização do conhecimento como uma metavivência e metaexperiência confirma o que vários estudiosos sobre letramento acadêmico, conforme já demonstrado em Ivanic (1998), apontam, isto é, a relação entre letramento e construção de identidade(s). Zavala, por exemplo, mostra como, no processo de letramentos acadêmicos, “as formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo” (ZAVALA, 2010, p.81). Nas pesquisas em letramento acadêmico, há um

entendimento segundo o qual as práticas discursivas estão ancoradas no contexto e são adaptadas e renovadas em função das interações entre os sujeitos em suas atividades nestes espaços, desconstruindo uma ideia de superioridade das operações cognitivas (modelo de letramento autônomo) sobre as sociais e interacionais.

Em estudos sobre letramento acadêmico, Wilson (2019) também destaca como as pesquisas e as escritas acadêmicas dos estudantes são atravessadas pelas experiências linguísticas de cada um, ou seja, seus letramentos de origem em contato com os novos letramentos; pelas relações de poder devido ao peso do destinatário (quem é o professor que “me” lê, que “me” avalia), e como os letramentos estão menos submetidos a sistemas abstratos de regras e mais vinculados a vivências cotidianas, aos contextos reais de comunicação no interior das comunidades de práticas onde são sentidas como deslocadas ou próprias.

Mais do que exercícios cognitivos, práticas de letramento são resultantes de atividades sociais e socializantes, dizem respeito às pessoas e aos modos como essas pessoas agem sobre e com a língua(gem) e o mundo, ainda que o mundo seja a sala de aula e uma pesquisa científica. No processo de realização da pesquisa com os alunos, concomitantemente ao momento de reflexão e atualização dos conhecimentos, Florentino se deslocava em seus papéis de professora-pesquisadora e vice-versa, reformulando sua prática pedagógica e vivenciando os múltiplos movimentos desse processo. Mais um momento/movimento em que a teoria semeou a prática, reformulando-a. Para ilustrar o quanto alterou e reelaborou seu projeto, reproduzimos abaixo outra passagem:

Houve, portanto, uma mudança de postura da professora/pesquisadora para que os alunos também modificassem o seu olhar em relação à produção de seus próprios textos. Deixamos de considerar a escrita como produto e passamos a considerá-la um processo. (FLORENTINO, 2020, p.120).

No entanto, a autora salienta o quanto as práticas de letramento são alimentadas pela força da consciência, da consciência crítica, como propõe Paulo Freire em prol de uma educação libertadora, crítica e transformadora. O poder de transformação da realidade é dialógico neste sentido, pois ambos, educador e educando, precisam se reconhecer “verdadeiramente” neste

processo, o que implica uma atitude responsiva. Para Bakhtin, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos de seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p.298, grifo do autor). Neste relato, é possível observar o quanto a pesquisadora incorporou a autoetnografia como um método capaz de guiá-la com segurança, dando-lhe a confiança necessária para assumir as limitações, as idas e vindas, os riscos que caracterizam o educar, o ensinar, como ato de (auto)escuta permanente que lhe permitiram avançar e abrir-se para múltiplos olhares, perspectivas diversas que também encontrou em seus alunos. Afirmo, então, que:

Para que isso fosse possível, durante todo o processo de intervenção, a professora e a pesquisadora se alternavam constantemente num exercício de deslocamento, tanto por parte da professora/pesquisadora quanto dos alunos, no tempo e no espaço, para que outras perspectivas acerca das ações realizadas aparecessem. Assim, através dessa pesquisa compreendi o quanto foi fundamental para os sujeitos envolvidos movimentarem-se em direções diversas, sob perspectivas diversas para que esse movimento lhes permitisse novos olhares, permitindo-lhes, também, avaliar e reformular a própria prática pedagógica e discente (FLORENTINO, 2020, p.122).

Cronotopo e exotopia. Tempo e espaço atuando em conjunto na modelação de novos sujeitos em suas histórias e movimentos. Para corroborar o quanto o quadro teórico da dissertação foi também vital para a transformação da professora-pesquisadora em sua trajetória, destacamos o trecho abaixo que confirma uma mudança de atitude diante de suas ações, que reverberaram também mudanças nos letramentos escolares. À medida que as resistências se afrouxavam, abria-se espaço para a germinação de novos deslocamentos e novas atitudes, como ela mesma declara. A professora, “afetada” pela perspectiva dialógica da linguagem (e da vida, por que não?), acolhia-se na mesma medida em que acolhia o outro em seu fazer. Ambos, professor e alunos, assumiam o protagonismo de suas ações e tornavam-se autores de suas histórias, reescrevendo seus letramentos, como se lê a seguir:

O primeiro texto que me permitiu esse deslocamento foi o do aluno M. no qual ele desabafa o quanto não gostava de escrever porque seus textos não eram lidos, eram corrigidos. Ler isso numa de suas redações revelou-me três descobertas importantes na minha posição de pesquisadora: que a interlocução e o dialogismo existem, que são fundamentais numa sala de aula e imprescindíveis para o processo de escrita e de reescrita. Esse episódio revelou à pesquisadora que aquela nova postura da professora de explicar ao aluno que textos existem para serem lidos, revisados e reescritos porque foram feitos para afetar o outro ou a si mesmo, mudou significativamente as nossas experiências, pois essa nova atitude fazia deles sujeitos-autores. Sendo assim, escrever para eles, tornou-se um momento de construção, de protagonismo e aos poucos o processo de reescrita passou a ser cada vez mais constante para esses alunos, que também começavam a descobrir a importância da discursividade. (FLORENTINO, 2020, p.124).

Neste rico relato autoetnográfico, Florentino mescla suas experiências de letramento acadêmico às escolares. A mudança de postura da professora (e a de seus alunos) não ocorreu nem de forma simples, nem linear. Ao contrário, como acompanhamos na leitura desses trechos, a mudança envolveu profundas transformações, seja nas questões de identidade, seja nos aspectos relativos aos conhecimentos. Aqui, temos o indício do que é preciso levar em conta sobre as percepções individuais e locais e em que medida não devemos “impor uma visão ‘forasteira’ de letramento” (STREET, 2014, p.47) sobre essas percepções. Olhar o outro para acolhê-lo em suas experiências, não para delas expropriá-lo.

As propostas para as produções consideravam o dialogismo proposto por Bakhtin, o endereçamento e a compreensão responsiva. E foi assim que começaram a “aparecer” os textos que mudariam significativamente a minha postura diante das produções textuais dos meus alunos e que me deslocariam da posição de professora para pesquisadora e vice-versa num movimento exotópico através do qual eu me posicionaria entre dois pontos de vista diferentes. Como num susto, eu me percebi olhando a minha prática por outro ângulo; (...) (FLORENTINO, 2020, p.125).

Segundo Zavala, é preciso entender o letramento como “uma forma de ver o mundo” (ZAVALA, 2010, p.92). Ao que tudo indica, Florentino se

encontrou e nesse encontro o mundo se revelou, dialogicamente, para ela e seus alunos. Ao invés da imposição, o letramento acadêmico foi vivido, mexido e remexido, vivenciado como um processo. Segundo Street,

Há um argumento adicional, trazido à tona no trabalho de Luke e Freebody e central para o modelo ideológico de letramento: o de que aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação (STREET, 2014, p.154).

A percepção de Florentino sobre a escola e o papel do professor como agenciador de mudanças também ficou muito clara. Ficou evidente, também, que as modalidades de aprendizagem, bem como as relações sociais estabelecidas entre professor e estudantes aconteciam reciprocamente; e que os processos de socialização e aculturação eram produzidos neste percurso: não como imposições, mas como apropriações, reapropriações (ainda que sofridas, inicialmente), sujeitas a reformulações, de onde resultou uma colheita rica e generosa.

Contudo, a escola, de maneira geral, ainda não passou por essa metamorfose pela qual passei. Sendo assim, a metodologia usada nesta pesquisa foi de grande contribuição para que meus alunos e eu pudéssemos experimentar uma nova relação com a linguagem e, sobretudo, uma nova relação com a situação de produção textual escrita que passou pela interlocução e pela compreensão responsiva, desencadeando no sujeito-autor uma atitude espontânea e consciente neste movimento contínuo de escrita e reescrita (FLORENTINO, 2020, p.126).

Colhendo os resultados

Diz Fiorin acerca de Bakhtin que “o caráter fundamentalmente dialógico de todo enunciado do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro.” (FIORIN, 2006, p.191). Neste trabalho, por meio dos conceitos de cronotopo e exotopia,

tomados como método, foi possível observar o outro e seus movimentos com e através dos discursos (escritos) produzidos academicamente. “É na relação com o discurso do Outro, que se apreende a história que perpassa o discurso” (FIORIN, 2006, p.191) afirma Fiorin, uma vez que para este autor, a História, na filosofia bakhtiniana, “não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico.” (FIORIN, 2006, p.192).

A história que testemunhamos e tentamos captar do retratado “é aquela que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante” (AMORIM, 2006, p.96). Procuramos captar os momentos vividos por Florentino como movimentos em acabamento: as idas e vindas da professora-pesquisadora, as construções, desconstruções e reconstruções incessantes caracterizaram o seu (duplo) fazer, pois, à medida que desenvolvia o projeto de intervenção em suas aulas, a professora-pesquisadora elaborava o seu projeto de pesquisa simultaneamente.

Foi na tensão entre estas duas ações que os processos de letramentos aconteciam – vivenciados pela professora-pesquisadora (e vice-versa) e pelos alunos na relação que se estabeleceu entre eles. O resultado deste processo se constitui como um amálgama de experiências – vivenciadas de dentro para fora – e não como algo exterior a elas. Os letramentos, do ponto de vista das práticas sociais, especialmente o letramento acadêmico aqui abordado, foram resultantes do exercício constante de autoria, identidade e produção de conhecimentos (escolar e científico), refletindo-se, diretamente, na construção da escrita acadêmica de Florentino (2020).

Portanto, uma das contribuições deste trabalho foi o do alinhamento a novas compreensões “do que conta como conhecimento relevante dentro e através das disciplinas, com a abertura das concepções da escrita acadêmica a novas formas de significar” (ZAVALA, 2010, p.92). Mas, também, de se significar, pois, na abertura ao ingresso de outros domínios como o das emoções, da intimidade, do senso comum etc. (ZAVALA, 2010, p.92), e de distintos modos de ser letrado, e, graças à autoetnografia, em seu compromisso de considerar as perspectivas e experiências dos sujeitos, é possível chegar à compreensão de outras experiências culturais e identitárias.

Assumir a heterocientificidade implica abandonar a posição epistemológica que somente admite como científico (e verdadeiro dentro de cada teoria) o enunciado relativo àquilo que se repete, àquilo que é imutável, àquilo que é produto da abstração deduzidas todas as particularidades, todas

as singularidades como “desvios” não significativos da realidade concreta (GERALDI, 2012, p.20).

Em sua “ádua” trajetória, Florentino conseguiu se ver, para, ao se ver, conseguir olhar o outro.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 95-114.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. **Revista brasileira de psicanálise**. São Paulo, v. 46, n. 4, p. 85-97, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486641X2012000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2016.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115/1038>. Acesso em: 15 set. 2016.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p.161-194.

FLORENTINO, S. **A reescrita na sala de aula e o dialogismo na construção do sujeito-autor**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19-39.

GOULART, C.; WILSON, V. Letramento acadêmico: construção de conhecimentos e de identidades. *In: SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. P. T. (org.). Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Entrevistas sobre a escrita acadêmica. v. 2. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 108-130.*

IVANIC, R. **Writing and identity**: the discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1998.

LEA, M.; STREET, B. V. **Studies in Higher Education**. v. 23, n. 2, 1998. p. 157-173.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

STREET, B. V. Los nuevos estudios de literacidad. *In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004. p. 81-108.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

WILSON, V. O professor e a pesquisa: a experiência com a escrita na universidade. *In: SCRIPTA*, Belo Horizonte, 2019, v. 23, n. 48, p. 41-52.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In: VOVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.

Escrita científica e educação comparada: uma intersecção pelo *Zettelkasten*

Brigitte Klemz Jung*
Adolfo Ramos Lamar**

Resumo

O texto deste artigo teórico tem como tema central uma intersecção que surgiu a partir de reflexões acerca da Escrita Científica. Escrever é a maneira pela qual a Ciência é temporariamente objetivada. O sociólogo alemão Niklas Luhmann ficou conhecido pelas suas muitas publicações, de cunho interdisciplinar. Constatamos que ele desenvolveu um método de encaminhar e articular ideias, denominado *Zettelkasten* (caixa de bilhetes/cartões). Esta constatação se deu pela busca de informações a respeito do *Wissenschaftliches Schreiben* – Escrita Científica, em alemão. Na Alemanha, para Jürgen Schriewer, a teoria da Educação Comparada aborda – comparativamente – regiões, instituições e países podendo, igualmente, realizar microanálises num país específico. Objetivamos com este texto evidenciar o quanto o método do *Zettelkasten*, aliado à Educação Comparada, pode acrescentar à Ciência, adensando alternativas para refletir sobre publicações acadêmico-científicas.

Palavras-chave: Escrita científica. Luhmann. *Zettelkasten*. Educação Comparada.

* Universidade Regional de Blumenau (FURB/PPGE). Doutoranda em Educação. Pesquisadora do EDUCOGITANS, atua com assessorias pedagógicas em diversas instituições. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-1160>.

** Universidade Regional de Blumenau (FURB/PPGE). Professor Orientador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1164-1172>.

Scientific Writing And Comparative Education: An Intersection By The Zettelkasten

Brigitte Klemz Jung
Adolfo Ramos Lamar

Resumé

The text of this theoretical article has as its central theme an intersection that emerged from reflections on scientific writing. Writing is the way Science is temporarily objectified. German sociologist Niklas Luhmann became well known for his many publications, with an interdisciplinary nature. We found that he developed a method of forwarding and articulating ideas called *Zettelkasten* (notes/cards box). This finding was achieved through the search for information about the *Wissenschaftliches Schreiben* – scientific writing, in German. In Germany, for Jürgen Schriewer, the theory of Comparative Education addresses – comparatively – regions, institutions, countries and can also perform microanalyses in a specific country. With this article, our aim is to show how much the *Zettelkasten* method, allied to Comparative Education, can add to Science, expanding alternatives to reflect on academic-scientific publications

Keywords: Scientific writing. Luhmann. Zettelkasten. Comparative Education.

Introdução

Sem escrever não se pode pensar; pelo menos não num formato mais exigente e conectável.

(Niklas Luhmann, s.d.)

Comparar é algo inerente ao pensar a Ciência, inerente à humanidade (CIAVATTA-FRANCO, 2000; PERISSINOTTO, 2013; LAMAR e VICENTINI, 2018). Ao longo do tempo, a Teoria da Educação Comparada se consolidou – em diversos países – como importante campo a ser estudado. Os estudos neste viés podem incorrer em reformas educacionais. Um dos teóricos de referência – ainda pouco estudado em contexto brasileiro – é o professor alemão Dr. Jürgen Schriewer (atualmente aposentado pela Universidade de Humboldt, Alemanha). Para ele, comparar não é algo que pode ser reduzido a uma simples relação entre objetos, pessoas, dentre outros, mas uma análise mais aprofundada das relações que estabeleceram a relação realizada (SCHRIEWER, 2018). A nossa pesquisa de tese tem como trama a Teoria da Educação Comparada na perspectiva de Jürgen Schriewer. Esta teoria aborda – comparativamente – regiões, instituições e países podendo, igualmente, realizar microanálises num país específico. Este teórico é considerado relevante no contexto da Educação Comparada pelo seu engajamento para ‘além das fronteiras’. Já atuou como professor tanto na Alemanha, quanto no Japão, Estados Unidos e em outros países.

Schriewer esteve no Brasil algumas vezes. Em sua última visita, 2018, lançou o livro *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. Nesta obra, Schriewer menciona – frequentemente – o sociólogo alemão, Niklas Luhmann (1927-1998) a quem é atribuída a criação da chamada “Teoria dos Sistemas”.

Este é o contexto teórico no qual surgiu a ideia deste artigo. Chegamos a este inusitado encontro ao sermos movidos pela curiosidade, dirigida pela seguinte pergunta: O que pesquisadores alemães escrevem/ pesquisam sobre Escrita Científica? Esta pergunta surgiu em virtude dos estudos iniciais que estamos desenvolvendo para a tese, os quais têm como enfoque a Teoria da Educação Comparada na perspectiva de Schriewer. Por

Schriewer e Luhmann serem teóricos de nacionalidade alemã, decidimos utilizar como busca as palavras *Wissenschaftliches Schreiben*, ou seja, Escrita Científica na língua alemã.

Igualmente, devemos colocar que no percurso de nossos estudos tivemos acesso a alguns textos-base em língua inglesa. Além disso, discutimos aspectos inerentes ao campo da linguagem acadêmica, publicações, dentre outros assuntos pertinentes à área da linguagem. Contudo, o interesse pela língua alemã se dá devido à cultura germânica que perpassa a nossa identidade regional (Blumenau – Santa Catarina), bem como pelo fato de Schriewer e Luhmann serem alemães.

Luhmann é considerado um importante sociólogo, de ampla produção bibliográfica. Diante desta densa produção, descobrimos que, no Brasil, este teórico ainda é pouco conhecido. Sua relevância se dá no campo do Direito, das Ciências Sociais e, ao buscarmos eles com a Educação, deparamos com títulos tais quais o de Barone (2013): “Sociedade e escola: Niklas Luhmann e a abordagem sistêmica”.

Contudo, a nossa busca inicial se deu pelo viés da linguagem. Mais especificamente, conforme já mencionado, pelo viés da ‘Escrita Científica’.

Descobrimos que Luhmann, devido à quantidade e qualidade de suas publicações organizou um método para Escrita Científica, algo que pode ser denominado como um sistema de gestão de conhecimento. A quantidade – mais de trinta livros e mais de trezentos artigos – e a qualidade, são referentes ao entrelaçamento de conteúdos, os quais provinham de suas reflexões a respeito dos sistemas. “Existe um encadeamento de ideias que constroem uma estrutura aplicável à sociedade inteira” (KUNZLER, 2004, p.123). Este encadeamento de ideias provinha das conexões estabelecidas pelas anotações que Luhmann fazia e guardava em seu *Zettelkasten* (caixa de bilhetes/cartões). Foi esta a maneira pela qual este teórico organizou suas ideias a fim de apresentá-las em forma de escrita, fazendo circular sua teoria e objetivando suas ideias.

É um pouco de tudo isso que pretendemos apresentar neste artigo. Partindo da Epistemologia da Educação Comparada pelo viés de Schriewer, deparamos com Luhmann e sua abordagem perante a Escrita Científica.

Objetivamos com este texto evidenciar o quanto o método do *Zettelkasten*, aliado à Educação Comparada, pode acrescentar à Ciência, adensando alternativas para publicações acadêmico-científicas.

A teoria da educação comparada

Pensar a respeito da Teoria da Educação Comparada remete-nos a pensarmos sobre a epistemologia.¹ Para tanto, contamos com Gamboa (1998) que apresenta a seguinte proposição a respeito do que seja epistemologia: “Teoria Crítica do Conhecimento, que tem na Filosofia seus fundamentos e na produção científica seu objeto” (GAMBOA, 1998, p.145). É desta tentativa de especificar um pouco mais o que seria a epistemologia que partimos, compreendendo-a como um espaço entre a Filosofia e a Ciência. Vale mencionar que, em amplo espectro, a epistemologia tal qual apresentada por Gamboa (1998), também encontra raízes alemãs. Contudo, a palavra *Epistemologie* é pouco utilizada neste idioma. A palavra que encontramos é *Wissenschaftstheorie* ou *Erkenntnistheorie*, as quais podem ser traduzidas como ‘teoria da Ciência’ ou ‘teoria do conhecimento’, respectivamente. Convém colocar, ainda, que, para Lamar (2009) não existe unanimidade quanto a como denominar os Estudos Filosóficos da Ciência. Acrescido a isso, ressaltamos que na visão de Meneses Díaz (1992), onde a tradição francesa empregaria o termo “Epistemologia”, a tradição anglo-saxônica optaria pela expressão “Teoria do Conhecimento” ou “Gnosiologia”.

Os estudos da Ciência da Educação na Alemanha encontram em teóricos como Christoph Wulf,² importante fundamento. Conforme Goergen (1999), ao apresentar uma resenha referente à obra *Le scienze dell'educazione in Germania*, de Wulf (1998), pontua que “ciências da educação tornou-se [...] uma das disciplinas mais desenvolvidas entre as ciências humanas e sociais” (GOERGEN, 1999, p.187). Além de fundamentos filosóficos e epistemológicos, Wulf apresenta contribuições tanto para o enriquecimento da pesquisa quanto da prática pedagógica. Aborda, também, os três paradigmas (o humanístico, empírico e teórico-crítico) mediante os quais as ciências da educação se desenvolvem na Alemanha.

Na obra *Wörterbuch der Erziehung*, em português traduz-se Dicionário da Educação, ao elucidar *Wissenschaftstheorie*, Wulf (1984)

1 Termo que usaremos neste texto e que foi criado em 1854 pelo escocês J. K. Ferrier. É o mais usado no Brasil quando se trabalham as concepções de Ciência e de Conhecimento.

2 Christoph Wulf estudou Ciência da Educação, Filosofia, História e Literatura em Berlim, Marburgo, Paris e nos Estados Unidos. É Professor titular de antropologia e educação na Universidade Livre de Berlim (GOERGEN, 1999, p.186).

menção os paradigmas e questiona se há diferença entre o sentido que emerge dos termos utilizados para nominar esta Ciência ou se a diferença se estabelece por haver discussões referentes às interpretações a respeito da mesma Ciência, qual seja, a Educação.³

A Educação Comparada também encontra espaço em meio a este campo de discussões referentes à Ciência da Educação. Conforme Piovani e Krawczyk (2017), a comparação está presente no cotidiano. Comparamos para “organizar o conhecimento e relacionarmos com os outros e com o mundo.”⁴ (PIOVANI e KRAWCZYK, 2017, p. 822 – Tradução nossa). Desta prática comparativa comum entre os seres humanos, aprofundaremos a temática da epistemologia tangente a este campo de pesquisa.

No espaço específico da Educação Comparada, destacamos que Schriewer, em entrevista a Streck, Abba e Souza (2019, p.4) pontua que esse é um dos

campos de estudo educacional mais difíceis e pressupõem conhecimento da linguagem, bem como de diferentes áreas com seus domínios culturais e intelectuais específicos. Pressupõe, ainda, uma enorme sensibilidade com relação às diferenças, às particularidades culturais. (STRECK, ABBA e SOUZA, 2019, p. 4).

A essas reflexões, acrescentamos que o campo da Educação Comparada pressupõe um cotejamento das relações estabelecidas. Ou seja, não se trata de uma “simples relação entre...” mas, do estabelecimento de “relações entre relações” (SCHRIEWER, 2008, p.15; 51). Goergen (1991) endossa essa discussão ao explicitar a necessidade de desenvolvermos um entendimento mais aprofundado com o intuito de possibilitar novos projetos para a área educacional. E é diante disso que a epistemologia da Educação Comparada se preocupa com as tensões que se originam nesta arena. Lamar e Vicentini (2018) sinalizam algumas das tensões suscitadas pelos estudos comparativos, tensões entre o global e o local⁵, entre universal e particular, bem como entre questões que dizem respeito ao conhecimento,

3 *Korrespondieren den wissenschaftstheoretische Positionen unterschiedliche Wissenschafts – und Forschungsaktivitäten oder ergibt sich die Differenz gerade daraus, daß die divergierenden wissenschaftstheoretischen Interpretationsmuster die gleiche Wissenschaft meinen?* (WULF, 1984, p.633).

4 *Organizar el conocimiento y relacionarnos con los otros y con el mundo* (PIOVANI e KRAWCZYK, 2017, p.822).

5 Global e local são termos cunhados relativos à visão eurocêntrica e norte americana (global) e latino-americana e caribenha (local).

visto que a Educação – um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado – encontra-se diretamente envolvida nestas tensões/questões.

Acrescido a isso, Piovani e Krawczyk (2017), bem como Goergen (1991), sinalizam que o que ocorre pelos estudos comparativos é uma transcendência de atos singulares, sendo que as investigações neste campo são permeadas por conjuntos complexos de decisões e práticas. Estas decisões e práticas advindas de exercícios comparativos (propostos e dispostos por meios de relações entre relações) entre países, culturas, sistemas educativos incorrem ou podem incorrer na formulação e/ou implementação de políticas de desenvolvimento educacional.

Compreendemos que a Educação Comparada pode ter um caráter aplicado e outro, básico. O caráter aplicado diz respeito à possibilidade de aventar soluções para a resolução de problemas educacionais (em ‘amplo’ espectro – internacional, global). Já o caráter básico, encontra nos fenômenos educativos (nacional, local) o seu objeto de estudo e, diante deles, exerce a capacidade interpretativa. Isso pode ser confirmado por Lamar e Vicentini (2018). Além do caráter aplicado e básico da Educação Comparada, estes autores (re) afirmam a importância dessa teoria, corroborando o que já apresentamos:

A Educação Comparada é indispensável [...] na tentativa de estabelecer um diálogo entre as tensões internacionais e nacionais, locais e globais [...] para evitar uma justaposição de reformas educativas sem as devidas reflexões teóricas. (LAMAR e VICENTINI, 2018, p. 629).

Arrematando as reflexões epistemológicas propostas para esta seção do artigo, finalizamos com a seguinte proposição de Schriewer (2018, p.10): “[...] a Educação Comparada [...] é um empreendimento historicamente contingente e intelectual”.

Partimos para a próxima seção anunciando que é nela que apresentaremos a intersecção epistemológica, dita de outra forma: um encontro teórico.

O ponto de partida, conforme já apresentado anteriormente, foram as questões relativas à Escrita Científica. Contudo, até chegar a ela e pelo desenrolar da nossa pesquisa diante da Educação Comparada, deparamos com a questão da linguagem, apresentada na citação feita anteriormente,

a qual retomamos aqui, repetindo e grifando um pequeno trecho: “[...] pressupõem conhecimento da **linguagem** bem como de diferentes áreas com seus domínios culturais e intelectuais específicos” (STRECK, ABBA e SOUZA, 2019, p. 4 – grifo nosso). Nesta citação, Schriewer se refere ao campo da Educação Comparada. Grifar a palavra ‘linguagem’ remete à importância da mesma quando se pensa na objetividade temporária da Ciência. Ou seja, a Ciência é ‘fixada’ temporariamente pela linguagem escrita.

Para além disso, é em pelo menos, dois autores – teóricos da linguagem – tais quais Amorim (2004) e Bagno (2014) que encontramos que o ser humano é constituído pela linguagem. A linguagem científica (aqui nos referimos em específico à escrita) é aquela que deixa marcas temporárias, marcas que permitem que a Ciência circule à espera de ‘outras marcas’.

Pensando nisso foi que lançamos como ‘curiosidade’ a expressão que, na língua alemã é tida como ‘Escrita Científica’ e fomos surpreendidos com o resultado dessa busca: um dos referenciais encontrados era a epígrafe citada na introdução deste artigo. Ao observarmos o nome do autor deste dizer, consolidou-se a surpresa e com ela o aumento da curiosidade. Aliada à curiosidade, a pergunta: o que Luhmann (teórico amplamente citado por Schriewer) tem a ver com a Escrita Científica? Sigamos tecendo mais compreensões a respeito.

Luhmann e a escrita científica

Niklas Luhmann (1927-1998) nasceu na Alemanha. Em 1949, formou-se em Direito. Posteriormente, em 1960, cursou uma especialização em Harvard, onde conheceu a teoria dos sistemas de Talcott Parsons. A partir desta teoria formulou suas próprias reflexões. Segundo Kunzler (2004), era intenção de Luhmann elaborar uma teoria geral da sociedade. “A teoria sistêmica de Luhmann enfatiza os sistemas [...] vivos, psíquicos e sociais [...] esses três sistemas, além de autopoieticos⁶, são também autorreferentes e operacionalmente fechados” (KUNZLER, 2004, p.127). Acrescido a isso,

⁶ Um sistema é autopoietico quando produz sua própria estrutura e todo os elementos que o compõem, incluindo o último elemento não mais passível de decomposição que, no caso dos sistemas sociais é a comunicação e dos sistemas psíquicos é o pensamento (KUNZLER, 2004, p.128).

Bechmann e Stehr (2001, p.6) sinalizam que sistema, para Luhmann, “quer dizer uma série de eventos relacionados um ao outro, ou de operações”.

Diante da complexidade da sua teoria da qual apresentamos, apenas, uma mínima porção neste artigo, Luhmann desenvolveu suas pesquisas, sendo considerado um teórico interdisciplinar. Diversos foram os assuntos abordados por ele: questões referentes ao Direito, Pedagogia, Religião, dentre outros.

De acordo com Schriewer, Luhmann era considerado

uma pessoa muito fechada, muito seca, um jurista, um administrador, que podia parecer um burocrata, e que ao mesmo tempo **possuía uma capacidade extraordinária de elaboração, e também para desenvolver e combinar dados, lidar com os mesmos em quadros teóricos, de jogar com diferentes hipóteses** (STRECK, ABBA e SOUZA, 2019, p.5 – grifos nossos).

Luhmann publicou muito. Foram mais de 30 livros e mais de 300 artigos. Isso, academicamente falando, é um feito, no mínimo considerável. Como isso?

Apesar de pouco conhecido no Brasil e, quando mencionado, geralmente é no campo do Direito e da Sociologia, Luhmann desenvolveu um método de organização de ideias para posterior sistematização e, conseqüentemente, escrita. Este método é conhecido como *Zettelkasten* (caixa de bilhetes/ de cartões).

A fim de reunir o conteúdo de suas muitas leituras, Luhmann anotava o que lhe era pertinente em bilhetes. No verso desses bilhetes, inseria a referência bibliográfica, a fonte de consulta. Nas anotações subseqüentes, mais informações eram acrescentadas ao conteúdo dos bilhetes, novos bilhetes eram escritos, códigos eram criados e, nessa sucessão de informações acrescidas, mais conexões eram estabelecidas. Os bilhetes eram guardados em gavetas. Conforme necessário, Luhmann consultava suas anotações e as conexões entre elas, registrando essa gama de assuntos.

De acordo com informações obtidas no vídeo *Einblicke in das System der Zettel – Geheimnis um Niklas Luhmanns Zettelkasten*⁷ (2015) , da Bielefeld University, após a morte de Luhmann, as gavetas contendo os mais de 90.000 bilhetes de anotações foram cedidas pela família. Bielefeld

7 Olhadas no sistema dos bilhetes – segredos sobre o *Zettelkasten* de Niklas Luhmann (livre tradução). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4veq2i3teV&t=23s> – acesso em 04 nov. 2021.

foi a universidade na qual Luhmann lecionou por muito tempo. Ali, sob a liderança do Prof. Johannes Schmidt, que um grupo se dedicou à digitalização e arquivo do material, o qual se encontrava organizado em gavetas, conforme já mencionado.

Schmidt (2015), professor de Sociologia, pontua o quão interessante é o método, apesar de, muitas vezes, demorado no sentido de localizar as conexões feitas por Luhmann. As anotações nos bilhetes foram todas elas manuscritas. Luhmann dispensava qualquer auxílio para esta organização, até porque, segundo Schmidt, este auxílio poderia interromper, atrapalhar o fluxo das atividades às quais o pesquisador se dedicava.

Partindo destas informações, imbricados na escrita de pesquisa, na Escrita Científica, ou seja, naquela cuja demanda recai, também, sobre nós, percebemos no '*Zettelkasten*' uma opção, uma possibilidade de encaminhamento e articulação de ideias. Posterior a este mapeamento de conexões, surgem ou podem surgir materialidades linguísticas, cujas anotações prévias não se perdem no tempo e no espaço por terem sido devidamente 'anotadas' em bilhetes, podendo ser retomadas quando necessário.

Segundo as buscas por nós realizadas, descobrimos que este método é conhecido como aquele que permite armazenar ideias. Conforme sinalizamos anteriormente, Luhmann (ainda) não é um teórico muito estudado no Brasil. Já quanto ao método do *Zettelkasten* encontram-se vídeos explicativos no *YouTube*, tanto em alemão, quanto em português e inglês.

Considerações finais

A partir do percurso feito até o momento, já vislumbramos alguns contornos para pesquisas futuras: o viés teórico da Educação Comparada do qual emergem dois teóricos – Jürgen Schriewer e Niklas Luhmann. No caso de Luhmann, conforme descrevemos, além de seus escritos ligados a várias áreas do conhecimento, desenvolveu um método de organização das ideias e/para posterior escrita – o *Zettelkasten* – que merece ser estudado e divulgado no Brasil.

Desses engates nos propusemos a construir, para este momento, o arremate teórico-epistemológico, ao qual denominamos de ‘intersecção’. Para isso, retoma-se a epígrafe apresentada na introdução: “ Sem escrever não se pode pensar; pelo menos não num formato mais exigente e conectável ” (LUHMANN, s. d.).

Quiçá abra-se aqui uma porta de entrada para outros terrenos, outras temáticas cuja abordagem pretendemos retomar posteriormente: qual é a concepção de linguagem de Schriewer? Que elos epistemológicos são possíveis de ampliar a partir das proposições feitas nesse artigo? Que anotações faríamos na tentativa de aplicar o proposto pelo *Zettelkasten*? Que escrita se (per) formaria partindo desses registros? ... dentre outras. Isso tudo permeados pela linguagem que nos constitui, a todos. Linguagem que permite que a Ciência circule e seja objetivada temporariamente pela escrita de pesquisa, pela Escrita Científica.

Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHMANN, Gotthard; STEHR, Nico. Niklas Luhmann. **Tempo Social**, v. 13, n. 2, p. 1-14, nov. 2001.

CIAVATTA-FRANCO, Maria. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

GOERGEN, Pedro L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, vol. 2, n. 3, dez. 1991.

GOERGEN, Pedro L. Christoph Wulf, Le scienze dell'educazione in Germania. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, p.186-189.

KUNZLER, Caroline de Moraes. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 16, p.123-136, 2004.

LAMAR, Adolfo R.; VICENTINI, Taiani. Epistemologia e educação comparada na América Latina e no Caribe: algumas concepções. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 3, p.618-634, set./dez. 2018.

LAMAR, Adolfo R. Epistemologia e Pesquisa Educacional. **Educação: Teoria e Prática**, v. 1, n. 1, p. 25, 26, mar. 2009.

MENESES DÍAZ, Gerardo. Epistemología y pedagogía. In: MEDINA, Carlos Angel H. (org.). **Epistemología y objeto pedagógico**. Es la pedagogía una ciencia? D. F. México: CESU, 1992. p. 41-91.

PERISSINOTTO, Renato. Comparação, História e Interpretação: por uma ciência política histórico-interpretativa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 28. n. 83. p.151-165, out. 2013.

PIOVANI, Juan Ignacio; KRAWCZYK, Nora. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 821-840, jul./set. 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: PRAXIS, 1998.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndörfer e Luís Marcos Sander. São Leopoldo: OIKOS, 2018.

STRECK, Danilo Romeu; ABBA, Maria Julieta; SOUZA, Cláudia Schiedeck Soares de. Tendências e desafios da pesquisa em educação comparada: entrevista com Jürgen Schriewer. **Eccos Revista Científica**, n. 50, p. 1-20, 2019.

WULF, Christoph. **Wörterbuch der Erziehung**. München: R. Piper & Co. Verlag, 1984.